


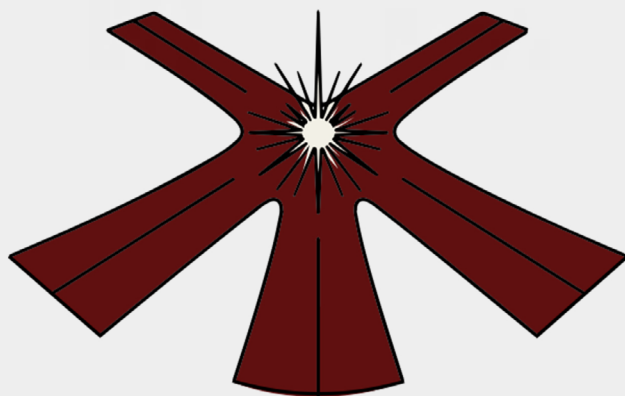


ENCRUZILHADAS DA FRONTEIRA

7 ensaios sobre o Ciclo Comum de Estudos
da UNILA



Fernando Correa Prado
Heloisa M. Gimenez
Tatiana Pereira Carvalho
(org.)



EDUNILA



ENCRUZILHADAS DA FRONTEIRA

7 ensaios sobre o Ciclo Comum de Estudos
da UNILA



UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA

Diana Araujo Pereira *Reitora*

Rodne de Oliveira Lima *Vice-reitor*

EDUNILA – EDITORA UNIVERSITÁRIA

Julio da Silveira Moreira *Coordenador da EDUNILA*

Leonel Gandi dos Santos *Vice-coordenador da EDUNILA
e Bibliotecário-documentalista*

Andréia Moassab *Membra da Coordenação Executiva*

Ailda Santos dos Prazeres *Assistente em administração*

Claudinéia Pires *Assistente em administração*

Francieli Padilha Bras Costa *Programadora visual*

Ricardo Fernando da Silva Ramos *Assistente em administração*

CONSELHO EDITORIAL

Julio da Silveira Moreira *Presidente do Conselho*

Leonel Gandi dos Santos *Vice-presidente do Conselho*

Débora Viletti Zuck *Representante dos/as técnico-administrativos/as em educação
da UNILA*

Raulandis Magdariaga Perez *Representante dos/as discentes de graduação da UNILA*

Janice Scheila Kieling *Representante dos/as discentes de pós-graduação da UNILA*

Selma Passos Cardoso *Representante do Instituto Latino-Americano de Tecnologia,
Infraestrutura e Território (ILATIT - UNILA)*

Diego Chozas Ruiz-Belloso *Representante do Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura
e História (ILAACH - UNILA)*

Luiz Roberto Ribeiro Faria Junior *Representante do Instituto Latino-Americano de Ciências da
Vida e da Natureza (ILACVN - UNILA)*

Ramon Blanco de Freitas *Representante do Instituto Latino-Americano de Economia,
Sociedade e Política (ILAESP - UNILA)*

Avacir Gomes dos Santos Silva *Representante externa - Professora Associada no Curso de
Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia (UNIR)*

Edilma de Jesus Desidério *Representante externa - Professora voluntária no Campus do
Sertão da Universidade Federal de Alagoas (UFAL)*

Lilibeth Janneth Zambrano Contreras *Representante externa - Coordenadora da Rede Internacional
de Pesquisadores de Literatura Comparada - REDILIC, do
Instituto de Pesquisa Literária "Gonzalo Picón Febres", da
Faculdade de Ciências Humanas e Educação, da Universidade de
Los Andes, Mérida, Venezuela*

Ricardo Scavone Yegros *Representante externo - Membro da Academia Paraguaya de la
Historia e Diretor Geral da Academia Diplomática e Consular
do Ministério de Relações Exteriores do Paraguai*

Jorge Luiz Favaro *Representante externo - Docente em Extensão e
Desenvolvimento Rural na UNICENTRO*

Fernando Correa Prado
Heloisa M. Gimenez
Tatiana Pereira Carvalhal
(org.)

ENCRUZILHADAS DA FRONTEIRA
7 ENSAIOS SOBRE O CICLO
COMUM DE ESTUDOS DA UNILA

Foz do Iguaçu, Paraná, Brasil

EDUNILA

Editora da
Universidade Federal da
Integração Latino-Americana

2026

© 2026 EDUNILA – Editora Universitária

EQUIPE EDITORIAL

Julio da Silveira Moreira *Edição e Preparação de Originais*
Nicolly Rocha de Souza [Órbita] *Normalização e Revisão*
Heloise Reis Ventura *Revisão de Texto*
Hanna Lara Martins Lobo [Órbita] *Projeto Gráfico e Diagramação*

Catálogo na Publicação (CIP)

E56 Encruzilhadas da fronteira: 7 ensaios sobre o Ciclo Comum de Estudos da UNILA / Fernando Correa Prado; Heloisa M. Gimenez; Tatiana Pereira Carvalho; (org.). -- Foz do Iguaçu: EDUNILA, 2026.

PDF (126 p.) : il.

ISBN: 978-65-86342-72-7

1. Ensino superior. 2. Ciclo Comum de Estudos. 3. UNILA – Universidade Federal da Integração Latino Americana. I. Prado, Fernando Correa. II. Gimenez, Heloisa M. III. Carvalho, Tatiana Pereira. IV. Título.

CDD 378

CDU 378

Ficha Catalográfica elaborada por Leonel Gandi dos Santos CRB9/2269

Todos os direitos reservados e protegidos pela Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998. É proibida a reprodução total ou parcial por quaisquer meios sem autorização prévia, por escrito, da editora. Direitos adquiridos pela EDUNILA – Editora Universitária.

Editora associada à:



EDUNILA
Editora da
Universidade Federal da
Integração Latino-Americana

EDUNILA – Editora Universitária
Campus Integração - Av. Tancredo Neves, 3147
Foz do Iguaçu – PR – Brasil | CEP: 85857-970
editora@unila.edu.br | <https://portal.unila.edu.br/editora>

PALAVRAS DA EDITORA

“De los libros honestos, piadosos y fortalecedores hablamos, que con espíritu americano, estudian problemas de América. No tanto de libros pomposos y retóricos, y de conocimientos abstractos universales, – cuanto de esos otros concretos y beneméritos, escritos al calor de nuestro sol, y en el fragor de nuestras luchas generosas, sangrientas como todas las entrañas”.

José Martí, Biblioteca Americana, 1884

A Coleção Semillas nasce da convicção de que a universidade pública, latino-americana e fronteira, deve valorizar e difundir os conhecimentos produzidos também em seus cursos de graduação. O que se apresenta aqui não são introduções genéricas, nem textos adaptados à lógica de manuais. São obras que emergem da vivência concreta de estudantes, docentes e técnicos em seus contextos formativos, das práticas acadêmicas que se cruzam no cotidiano do ensino, da pesquisa e da extensão.

Estes livros não apenas refletem, mas também projetam os percursos formativos da UNILA. As experiências de cada curso se expressam em objetos de estudo enraizados nos territórios, nas culturas e nos dilemas do continente. A graduação aparece, assim, como espaço legítimo de produção de conhecimento, no qual se praticam metodologias, constroem-se modelos, testam-se hipóteses, analisam-se dados e elaboram-se perguntas e respostas sobre a realidade.

Na UNILA, essa realidade se estende para além das fronteiras nacionais. Muitos estudantes desenvolvem pesquisas e ações de extensão nos países de onde vêm, estabelecendo uma troca ativa e crítica de saberes entre contextos latino-americanos diversos. A

formação universitária ganha, assim, uma dimensão internacional que não se dá por meio de transplantes teóricos, mas pela partilha situada de experiências e problemas.

A Editora da UNILA e a Pró-Reitoria de Graduação prestam reconhecimento ao trabalho das graduações da universidade, às suas estruturas curriculares, seus colegiados, professores e professoras, e sobretudo ao protagonismo estudantil que tem marcado o percurso institucional desde os primeiros anos, a exemplo dos componentes do Ciclo Comum de Estudos. As pesquisas e estudos desenvolvidos na graduação seguirão produzindo debate, diálogo e novas perguntas sobre os problemas e os caminhos da nossa região e da América Latina.

Sumário

APRESENTAÇÃO..... 10

Fernando Correa Prado, Heloisa Marques Gimenez
e Tatiana Pereira Carvalhal

O PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL NAS ENCRUZILHADAS DE LINGUAGEM DA UNILA 13

Laura Márcia Luiza Ferreira

Círculo	14
Bifurcação	20
Encruzilhada	23

VIVER EM CAMPO: A FRONTEIRA COMO OBJETO DE ESTUDO INTERDISCIPLINAR 32

Heloisa M. Gimenez

Da sala de aula aos três países	38
Considerações finais	44

CAMINHANDO NAS MARGENS 49

Fran Rebelatto

SEMENTES PARA A INTEGRAÇÃO: ACOLHIMENTO E PARTILHA EM EXPERIÊNCIAS DE DISCIPLINAS DE FUNDAMENTOS DE AMÉRICA LATINA DA UNILA 55

Renata Peixoto de Oliveira

Fundamentos para a integração	56
Acolhendo e semeando	59
A partilha, vivências e experiências.....	62
Considerações finais	66

**ESPAÑOL COMO LENGUA ADICIONAL: INTEGRACIÓN
E INTERCULTURALIDAD EN UNA EXPERIENCIA
UNIVERSITARIA SINGULAR..... 68**

Bruna Macedo de Oliveira Rodrigues, Bruna Otani Ribeiro e
Larissa Fostinone Locoselli

**FUNDAMENTOS DE AMÉRICA LATINA E FORMAÇÃO
DISCENTE: RELATOS A PARTIR DO CURSO DE
ARQUITETURA E URBANISMO 87**

Andréia Moassab e Ana Silvia Fonseca

Afinal, o que é FAL?	88
Particularidades de FAL para o CAU	91
O futuro ancestral	92
O neoliberalismo dos afetos.....	94
Ambiente e identidade	95
O impacto de FAL na formação em Arquitetura e Urbanismo	96
Arquitetura, território, ambiente e identidade	100

**ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL
E A FORMAÇÃO DOCENTE UNIVERSITÁRIA106**

Franciele Maria Martiny

Palavras (inquietações) iniciais.....	106
O ensino de PLA no Ciclo Comum de Estudos da UNILA	109
Desafios e oportunidades das aulas de PLA na universidade	112
Algumas considerações (não) conclusivas.....	116

SOBRE AS AUTORAS 122

APRESENTAÇÃO

Ensaio que nos oferece um prisma sobre a experiência do Ciclo Comum de Estudos da UNILA (CCE): eis a singela coletânea que você tem em mãos (ou na tela), preparada com carinho e atenção em meio à intensificação e precarização do trabalho docente – sentidas, sobretudo, por quem atua no CCE. É neste lugar contraditório, às vezes incômodo, muitas vezes gratificante, relativamente novo e desafiador, que se situa este livro, cuja intenção primordial é abrir novas reflexões sobre essa mesma experiência.

Originada a ideia com o *Edital da Coleção Semillas – dez anos dos cursos e do ciclo comum de estudos*, o livro começou com a formação da comissão que assina esta apresentação, indicada pelo colegiado do CCE da UNILA. Em seguida, foi realizada uma chamada ampla a docentes atuantes no CCE, à qual responderam as colegas que assinam os textos aqui reunidos. Agradecemos profundamente a todas as docentes que enviaram seus ensaios pelo esforço colaborativo de compor esta obra coletiva.

No processo de organização do livro, renovamos nossa intenção de contribuir para a integração latino-americana e caribenha, seguindo a vocação desta universidade que integramos há uma década. Participar do Ciclo Comum de Estudos na sala de aula e nas esferas administrativas correspondentes na UNILA, abordá-lo em congressos acadêmicos pela América Latina e Caribe, encontrando ouvidos atentos, experimentando a interdisciplinaridade e interculturalidade que o caracterizam, têm sido uma oportunidade de exercitar a integração por meio da educação, cientes, contudo, de que a integração é dos povos e também das nações e países.

O tempo da academia – de reflexões e debates extensos – nem sempre é o da política e da tomada de decisões rápidas. Por isso mesmo, é preciso observar que a conjuntura da integração regio-

nal, no mundo e em nosso continente, tem passado por uma retração. De uma América Latina e Caribe pulsante de novas iniciativas de integração regional no início do século XXI – que culminou em blocos e projetos inovadores, como o da nossa Universidade –, assistimos hoje ao esvaziamento e descrédito de parte de sua institucionalidade. Neste ponto, a integração na política regional e uma década de integração pela educação via Ciclo Comum de Estudos encontram-se numa encruzilhada: tempo de balanço das conquistas e dos desafios. Entendendo a integração como processo, nos vemos refletidos na conjuntura política. Em ambas as esferas, os desafios vêm como frutos do acúmulo de experiência, e a partir dela reafirmamos a defesa da integração como horizonte para a América Latina e o Caribe. Para a construção de uma universidade latino-americanista, confiamos no aprimoramento e fortalecimento de um Ciclo Comum de Estudos.

Mas, afinal, o que é o CCE da UNILA?

Em poucas linhas, trata-se de um rol de disciplinas comuns a todos os 29 cursos de graduação ofertados na UNILA, que perpassam três eixos: a) elementos básicos de filosofia da ciência; b) o aprendizado das línguas oficiais da UNILA (espanhol e português) e c) o conhecimento teórico e histórico sobre o território que atualmente identificamos como América Latina e Caribe, em nossa unidade diversa. Os ensaios que compõem o presente livro explicam melhor o conteúdo desses eixos, de modo que deixaremos para sua leitura tal detalhamento. O que gostaríamos de expressar aqui, em termos mais gerais, é que, até o momento, nas avaliações externas realizadas pelo MEC, nos comentários com colegas mundo afora ou mesmo internamente, no diálogo contínuo da comunidade acadêmica da UNILA, o CCE tem sido percebido como um elemento diferencial positivo da UNILA, algo a ser valorizado e, claro, também valorado criticamente.

Como parte nuclear do projeto da UNILA, ao ser colocado em movimento, na prática, a experiência docente no CCE fez emanar questões centrais: como fazer o diálogo entre bases epistemológicas diferentes? Como abordar o plurilinguismo e a interculturalidade de fato presentes em nossa universidade? Qual seria o método adequado para o conhecimento crítico da sociedade no modo de produção capitalista e em sua particularidade nos países dependentes? Como transpor tantas fronteiras concretas, conceituais e simbólicas e produzi-las como movimento? Perguntas que perpassam transversalmente os ensaios aqui contidos, e que a partir desses textos merecem ser ampliadas futuramente por mais pessoas, outras vozes, novos olhares. Boa leitura!

Fernando Correa Prado
Heloisa Marques Gimenez
Tatiana Pereira Carvalhal

Agosto de 2024.

O PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL NAS ENCRUZILHADAS DE LINGUAGEM DA UNILA

Laura Márcia Luiza Ferreira

*Toda fala nasce com a cicatriz do silêncio,
que foi quebrado.*

Ana Martins Marques

Cavalcanti é uma professora da Unicamp que se dedica a pensar a educação linguística do futuro. Com olhos de lupa, ela vê as salas de aula contemporâneas. Constata: os estudantes já não são os mesmos. São híbridos, falam várias línguas; ora são uma coisa, ora outra. Tudo o que sua geração de professoras e linguistas aplicados sabia sobre o ensino de línguas faliu. Nossos métodos são rudimentares demais para lidar com a complexidade dos sujeitos contemporâneos. Seria preciso inventar outras perspectivas. Propôs uma educação linguística ampliada.

Imaginando uma professora do futuro que estaria à altura da tarefa, Cavalcanti descreve como é duro o trabalho de docência em uma sala de aula plurilíngue e multicultural. Dentre várias sugestões de aprimoramento profissional elencadas e discutidas, uma me saltou aos olhos e me transportou diretamente para uma de minhas aulas de português na UNILA. O trecho que me fisgou: “a professora precisa saber muito mais do que aquilo que vai ensinar e precisa vivenciar o que ensina” (Cavalcanti, 2007, p. 215).

Numa aula de português como língua adicional para graduandos recém-ingressantes na UNILA, estudávamos o que diziam as constituições de vários países sobre suas línguas oficiais e direitos

linguísticos; discutíamos controvérsias entre a língua dos papéis e a língua da vida das pessoas nesses países. Os textos não estavam em português, exceto o trecho da constituição brasileira.

Nesta turma, havia 28 estudantes que levavam, todo santo dia, para a aula suas experiências de vida oriundas do interior do Paraguai, do Haiti, do interior do Amazonas, da Venezuela, do Peru e da divisa do Brasil com a Colômbia. Suas línguas maternas e outras línguas compõem, obviamente, suas biografias. Eu me sentia como um elefante em uma loja de cristais na figura de professora de português desta turma. Como não tampar com o português toda a diversidade, a dissidência e o diálogo possível?

Como era uma disciplina de português, eles confessaram que esperavam que tudo estivesse em português, ficaram meio sem entender o propósito daquela discussão sobre outras línguas em várias línguas. Às vezes, alguém contribuía com um relato, o outro respondia e expandia o diálogo, a tensão e a compreensão. Nós nos comunicávamos com o que tínhamos: espanhol, portunhol, silêncio, kreyòl, gargalhadas, entonação, português-indígena, desatenção, olhares.

Algumas aulas depois, durante uma atividade que envolvia a compreensão de várias pessoas se apresentando em português e em outras línguas próximas e distantes, uma coisa aconteceu. Alguns se levantaram e foram ao quadro, de frente para a turma, e se apresentaram em suas línguas, em alto e bom som. A turma batia palmas. Estávamos em êxtase! Selamos um pacto: aquele ensino de português não os silenciaria.

Círculo

*A forma mais próxima do silêncio é o círculo:
forma geométrica da espera.*

Ana Martins Marques

Como pode o ensino de uma língua adicional ser capaz de silenciar o potencial de produção de linguagem de uma turma plurilíngue e multicultural? Chegar à formulação desta pergunta foi um processo longo para quem teve uma formação em um curso tradicional de Licenciatura em Letras. A sala de aula do futuro, como define Cavalcanti, é a sala de aula em que habito. Mesmo antes de ser professora de português no Ciclo Comum de Estudos na UNILA, eram plurilíngues e multiculturais as salas de aula em que estive, como professora de português de estudantes chineses, de universitários tailandeses, de estudantes da África vinculados ao Programa Estudante Convênio – Graduação (PEC-G),¹ de servidores timorenses ou de médicas e médicos de Cuba. Embora tenha ido e vindo de diversos contextos plurilíngues e multiculturais, foi na UNILA onde eu vivi as experiências mais disruptivas quanto ao ensino de línguas adicionais. Com o passar dos semestres, ao longo desses dez anos, eu já quase não me reconheço na professora que eu era em 2014, quando fui nomeada. Muitas das teorias e discussões metodológicas que aprendi na licenciatura e na pós-graduação deixaram de fazer sentido nas minhas salas de aulas, pois eram anacrônicas demais para dar conta da complexidade dos meus contextos laborais. As salas de aula de português como língua adicional na América do Sul muito pouco se pareciam com os contextos onde as principais teorias sobre ensino de línguas foram formuladas, tendo o ensino de inglês, na maioria das vezes, como referência.

A Linguística é consequência da modernidade e encarna concepções de linguagem a partir de paradigmas dicotômicos como *langue/parole*, nativo/não-nativo, alfabetizado/não-alfabetizado, dentre outros. As teorizações sobre língua e linguagem que circulam nos discursos acadêmicos são fortemente vinculadas às discussões da linguística e da linguística aplicada; tais áreas fornecem as bases teóricas para formação de professoras e professores de línguas no Brasil. A linguística, como disciplina autônoma,

¹ O Programa Estudante Convênio – Graduação (PEC-G) do Itamaraty é firmado entre Brasil e países em desenvolvimento, com objetivo de oferecer formação universitária em instituições federais brasileiras.

nasceu com o estruturalismo. Uma das metáforas saussurianas para definir a língua é o jogo. A língua seria como um sistema de regras de jogo. O foco do debate estruturalista recai no estudo das regras da língua e, assim, temos uma tradição que inventou o construto de língua de forma a desvinculá-la da vida — a língua como se fosse uma dimensão autônoma das experiências humanas. Língua alienada.

No contexto do ensino, tanto de línguas maternas quanto adicionais, esta concepção estruturalista ainda norteia muitas práticas e elaborações de materiais didáticos no Brasil e no mundo. Quem nunca vivenciou uma situação em que a professora pede alguma produção escrita ou oral e, no fim das contas, o interesse pedagógico acaba sendo muito mais sobre o quanto o texto está próximo da norma culta e muito menos sobre o sentido? É também comum encontrarmos atividades muito bem intencionadas em livros didáticos em que se propõe o desenvolvimento do uso da língua, mas que o processo de dizer ou de escrever algo é um pretexto para o ensino de aspectos formais da língua, ou seja, das regras do jogo. Essa é uma prática de ensino da linguagem bastante presente não só no Brasil como em toda América Latina, que acaba nos emudecendo. Sutilmente, esta metodologia varre para as beiradas da sala de aula outras possibilidades de uso da linguagem, e, conseqüentemente, outras inteligências, silenciando-as.

Em outro momento, a lingüística se voltou aos aspectos cognitivos do processamento da linguagem. A linguagem é uma capacidade, definem os cognitivistas. Chomsky criou a metáfora da gramática universal da qual, segundo ele, todo falante nativo ideal disporia, conferindo aos falantes a competência lingüística em sua língua materna. Pressupunha-se, então, que cada pessoa teria a sua “gramática universal” de uma língua, a materna, e que as demais línguas adicionais, bem como seu processo de aprendizagem, derivariam desta “gramática universal”. O estágio intermediário em que se processa uma segunda língua foi o que os cognitivistas batizaram de interlíngua. A teorização fazia algum sentido quando

adotada em estudos específicos que se debruçam sobre aspectos da cognição humana e processamento da linguagem, porém, na prática do ensino de línguas, tais visões de linguagem contribuíram para condenar os aprendizes de línguas adicionais a eternos falantes de uma interlíngua.

Rajagopalan (2003), linguista indiano que nasceu no meio de várias línguas, questionou a tese de Chomsky. Rajagopalan discute como esta visão de linguagem é desfavorável para a autoestima do estudante de línguas adicionais ao afirmar que, se a competência do falante nativo ideal era perfeita, caberia ao aprendiz “fazer o possível para se aproximar da competência do nativo” (2003, p. 67). Como um coelho correndo atrás de uma cenoura que nunca alcançará. Temos, outra vez, uma nova hierarquia, agora não a partir das regras propriamente ditas, mas da idealização de um falante nativo versus nós, os mortais. A consequência desta perspectiva de linguagem para o ensino é, mais uma vez, o silêncio. O silêncio da espera até que se aprenda como se fala como um nativo. Como se só pudesse entrar nesse jogo quem soubesse as regras – ou seja, só poderia se engajar produzindo ações de linguagem no mundo por meio de uma língua adicional, quem dominasse as engrenagens gramaticais, não qualquer uma, mas as estabelecidas pela elite intelectual da língua, encarnadas na ideologia do falante nativo ideal. Um jogo extremamente difícil para iniciantes. Em nome de quê?

Sinceramente, nada me preparou para dar aulas de português na UNILA. A experiência mais próxima que tinha tido foi acompanhando o processo de ingresso de estudantes africanos vinculados ao PEC-G na universidade onde me graduei. Vale lembrar que o PEC-G é o programa mais antigo de internacionalização em casa, vigente desde os anos 1960 no Brasil. O programa é o carro-chefe da diplomacia educacional do Itamaraty (Souza; Ferreira, 2021). Desde os anos 2000, o programa abriu mais de 11 mil vagas, aproximadamente 500 vagas por ano, na modalidade graduação e pós-graduação. Mais da metade das vagas de graduação são ocupadas por estudantes africanos, ao passo que quase 70% das vagas na pós

são ocupadas por estudantes latino-americanos. Na UNILA, inclusive, temos alguns poucos professores que fizeram sua formação no Brasil por meio do PEC-G.

Por semestre, a UNILA oferta aproximadamente 480 vagas para ingresso na graduação via Processo Seletivo Internacional, o que corresponde à média anual dos estudantes vinculados ao programa do Itamaraty. Os estudantes participantes do PEC-G e PEC-PG são distribuídos em várias instituições federais de ensino superior. E, apenas em uma instituição, a UNILA, concentra-se duas vezes a média anual dos participantes do PEC-G, o que a torna a instituição brasileira que mais recebe estudantes internacionais, provenientes da América Latina e Caribe. Tais números indicam a dimensão da política de internacionalização em casa levada a cabo por nossa instituição (Ferreira; Vieira, 2021). Portanto, faz sentido que docentes recém-contratados se sentissem despreparados e faz sentido que seja preciso constantemente revisar e refletir sobre o ensino no nosso contexto.

A forma que o PEC-G encontrou para “resolver” a questão linguística foi colocar a obrigatoriedade de comprovação de proficiência em língua portuguesa – emitida pelo Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) – entre o desejo dos estudantes de ingressar na graduação em uma instituição pública brasileira e a efetivação de suas matrículas. Afinal, a língua de trabalho na graduação no Brasil é o português, mais precisamente, o português acadêmico. Os estudantes selecionados pelas embaixadas brasileiras no exterior que chegam ao Brasil sem a comprovação de proficiência estudam português por alguns meses em cursos específicos ofertados gratuitamente por instituições federais que os preparam para prestar o exame Celpe-Bras. Muitos estão estudando português pela primeira vez. A aposta do PEC-G era a de que o papel atestando a proficiência garantiria o diálogo acadêmico profícuo ou que o pavimentaria.

A professora Cecília Bizon (2013), desconfiada desta aposta, discutiu como o curso de preparação para prestar o exame Celpe-Bras influenciou o processo de reterritorialização de alguns estudantes senegaleses que acompanhou. A pesquisadora destacou que, como os estudantes ainda não tinham um vínculo formal com a instituição, pois a matrícula é condicionada à certificação da proficiência, as aulas de português foram o único lugar de pertencimento destes estudantes. Sobre o processo de estudo da língua, embora os estudantes o adjetivem como um “sacrifício”, eles também valorizam o quanto aprenderam. Bizon afirma que “como o PEC-G instituiu o Celpe-Bras como exame de entrada, as universidades brasileiras não podem deixar de pensá-lo como um dos balizadores do ensino de PLA no contexto acadêmico” (Bizon, 2013, p. 348). A pesquisa de Bizon é robusta ao destacar as fragilidades do carro-chefe da diplomacia educacional do Itamaraty e como tais limitações impactam no ensino de PLA. Destaco aqui a seguinte problematização identificada no trabalho da professora: o peso da decisão sobre o futuro acadêmico de muitos estudantes participantes do programa, muitas vezes, recaem sobre docentes de língua portuguesa. É comum professoras e professores se solidarizarem com os grupos de estudantes internacionais e se sentirem pressionados a prepará-los para aprovar na prova de proficiência. Eu já estive neste papel e corroboro o desconforto de Bizon (2013), em consonância com discussões que propõem uma outra internacionalização (Diniz; Bizon, 2021; Bizon; Frazatto, 2022). Felizmente, a política de internacionalização em casa praticada na UNILA não condiciona os ingressantes falantes de espanhol como língua materna a uma comprovação prévia de proficiência em língua portuguesa.

Bifurcação

“es muy lindo cuando ellos salen de la clase de español y nosotros de la de portugués, porque nos juntamos y ellos quieren salir hablando español y nosotros portugués (risas)...”

discente argentina da UNILA, dados de
Angela Muñoz, 2016

*te alejas de los nombres
que hilan el silencio de las cosas.*

Alejandra Pizarnik

A retirada do Celpe-Bras deixou livre o caminho para estudantes da América Latina e Caribe que quisessem fazer parte da comunidade acadêmica unileira. O fato de eliminar a obrigatoriedade de aprovação em um exame de proficiência abre espaço para pensarmos outras alternativas. Este é o mérito da política linguística da UNILA, especialmente no que se refere ao ensino de português para falantes de espanhol. Em seu Projeto de Desenvolvimento Institucional (UNILA,2013), elaborado para os anos de 2014 a 2017, a instituição se comprometeu com a criação de uma comunidade multicultural e plurilíngue, sendo o português e o espanhol, as línguas de trabalho da instituição. A escolha pelo bilinguismo e a opção por oferecer ensino de português e espanhol como línguas adicionais ecoa a política linguística firmada desde o Tratado de Assunção, assinado no final da década de 90 pelas autoridades do Brasil, da Argentina, do Paraguai e do Uruguai; e reforçada nos debates da União de Nações Sul-Americanas (UNASUR) no final dos anos 2000. Os exames de proficiência, o Celpe-Bras e seu irmão argentino Celu (Certificado de Español Lengua y Uso), foram encomendados pelos governos do Brasil e da Argentina no contexto do Mercosul. Até então, arriscaria dizer

que o ensino português como língua adicional ficava restrito a curiosidade de intelectuais como Paulo Ronái – que relata como o domínio da língua foi crucial para sua sobrevivência durante a perseguição nazista (Rónai, 2013) – ou Elizabeth Bishop, por exemplo, ou por amantes da bossa nova ou do litoral brasileiro; e, no contexto universitário, aos estudantes do programa PEC-G. O Tratado do Mercosul transformou a língua que falamos no Brasil em uma mercadoria (Zoppi-Fontana; Diniz, 2008), assim como os sapatos brasileiros que querem entrar no mercado argentino, uruguaio ou paraguaio.

A pesquisadora argentina Elvira Arnoux (2011, 2019) destacou a importância do ensino dessas duas línguas adicionais para as políticas linguísticas do bloco. Em texto publicado em 2019 em que faz um balanço das ações de planejamento de linguagem, Arnoux afirma que as organizações políticas do bloco falharam por não investir em orientações tendo em vista um processo de integração regional que levasse em conta a importância do ensino dessas línguas para formação de novas subjetividades. Embora estivesse bem claro que o objetivo do ensino desse português estivesse relacionado muito mais com o aumento do mercado de venda de coisas, como as panelas da Tramontina; muitas de nós, linguistas e professoras, acreditávamos e defendíamos que o ensino dessas duas línguas nacionais, o português e o espanhol, pudesse ter outro significado, algo que pudesse estar relacionado com nossa emancipação regional.

A palavra “bilinguismo” está presente em diversos momentos do documento institucional da UNILA, embora eu nunca tenha encontrado uma definição de como seria exatamente esse bilinguismo ou de como se daria a gestão institucional das línguas de trabalho, para além das aulas de línguas do Ciclo Comum de Estudos. Essa não definição de como seria esse bilinguismo gerou muitas especulações. Eu escutava pelos corredores que um dia teríamos 50% do corpo discente e docente falando espanhol na nossa comunidade. Muitos inferiam que, com esta composição equilibrada em

termos de pessoas falando as duas línguas de trabalho, atingiríamos o tal do bilinguismo. A promessa desta composição de comunidade acadêmica não se cumpriu por diversos motivos. Ao fim e ao cabo, caiu sobre os ombros dos professores das disciplinas de línguas adicionais do Ciclo Comum de Estudos a responsabilidade por arcar com grande parte do trabalho de formar a comunidade bilíngue unileira, encomendada pelos documentos de fundação da UNILA. Eu me lembro de escutar em uma reunião, uma colega da área de Letras (que só dava aulas de literatura e não de línguas, diga-se de passagem) dizendo que nós, professoras e professores de línguas do CCE, tínhamos a responsabilidade institucional de resolver a questão do bilinguismo. Era quase imoral questionar uma interpretação como esta. Muitos de nós até gostavam da tarefa, o que para mim me parecia missão impossível. Ainda que o grupo de professores de línguas concursados para tal função seja expressivo, o tempo de trabalho na língua adicional presente no currículo comum de todos os graduandos é inexpressivo se compararmos com o tempo de trabalho feito pelos estudantes nas demais disciplinas e atividades acadêmicas. Se até no contexto da formação de professores de uma língua adicional, atingir o objetivo de aprendizagem de línguas é um dos grandes desafios da formação, imagine então em contextos de formação em que o foco é formar economistas, médicos, engenheiros, historiadores, etc.

Em outra ocasião, tomando um café na cantina da universidade com colegas, escutei um papo de que durante a reunião em que se discutia o projeto de fundação da UNILA, algum consultor defendeu a ideia de que, ao final da graduação, os trabalhos de conclusão de curso deveriam ser escritos na língua adicional: brasileiras e brasileiros escreveriam em espanhol; e os falantes de espanhol, em português. Essa ideia, assim como grande parte das teorias de ensino de línguas, eram muito distantes da realidade da UNILA que eu vivia. Em alguma altura, lendo o texto da professora Maher (2007), consegui organizar meu desconforto. Nas palavras da autora: “o bilíngue – não o idealizado, mas o de ver-

dade – não exhibe comportamentos idênticos na língua X e na língua Y.” (Maher, 2007, p. 73). A concepção de bilinguismo é apenas mais um fruto da ideologia dicotomizada da linguística moderna. A artificialidade da ideia de que funcionamos da mesma forma em línguas diferentes que compõem o nosso repertório comunicativo é tão óbvia que eu continuo a me perguntar em nome de quê não enxergamos esse fato, especialmente num contexto de criação de uma universidade como a UNILA.

Encruzilhada

*Para sobreviver às Fronteiras
você deve viver “sin fronteras”
ser uma encruzilhada.*

Gloria Anzaldúa

A questão muito rapidamente deixou de ser como formar uma comunidade bilíngue e passou a ser como a instituição ia colocar tanta gente diferente em um diálogo que funcionasse para o nosso contexto acadêmico. O desafio da UNILA era o de se tornar um espaço de diálogo de muitos que não compartilham de uma mesma língua e sem a garantia de que estudantes latino-americanos tinham estudado minimamente como língua adicional, o português e o espanhol, que são as línguas de trabalho da instituição. Como eu também faço parte desta instituição, nas minhas aulas de português a questão passou a ser: como não os prender no círculo das metodologias de silenciamento? Afinal, o diálogo é um pressuposto para o pertencimento. Eu me interessava em saber como a instituição atingiria este objetivo fundamental e qual era o meu papel neste processo.

Eu comecei a tatear essa resposta juntando elementos para compreender o uso do português ou a relação desta língua com a vida acadêmica dos discentes internacionais (Ferreira, 2015). Os

estudantes, falantes de espanhol como língua materna, tinham que fazer o quê, afinal, em português para poder funcionar nesta comunidade? Como a universidade é bilíngue, é permitido que estudantes escrevam e apresentem trabalhos em espanhol, porém como a maioria do corpo técnico-administrativo e docente é formada por falantes de português, quais seriam as consequências (ou pressões linguísticas) dessa composição de comunidade acadêmica no uso do português língua adicional.

Nenhuma outra instituição de ensino federal brasileira é bilíngue e essa novidade felizmente atraiu pesquisadoras da área que contribuíram para compreensão de vários aspectos sobre uso da linguagem na UNILA. A professora Tatiana Carvalhal (2016), em sua tese jogou luz sobre a importância do tempo fora das salas de aulas na aprendizagem das línguas adicionais. A professora Simone Carvalho (2012), em sua dissertação problematizou a política linguística dos papéis e a gestão viva dessas línguas no cotidiano universitário. A professora Ângela Muñoz (2016) nos brindou com uma linda descrição sobre a paisagem linguística dos quatro anos iniciais da UNILA. Uma fotografia de práticas de linguagem que somente alguém da antropologia seria capaz de pensar em registrar. A leitura destes trabalhos me ajudou a elaborar o descompasso das experiências como professora de português na UNILA com relação a alguns aspectos da política linguística dos documentos.

Descobri com os dados que coletei e com as problematizações presentes nos trabalhos acadêmicos das colegas que a compreensão de textos acadêmicos e das discussões feitas em sala de aula era uma questão para estes discentes internacionais, assim como para qualquer estudante egressa ou egresso do ensino médio brasileiro. Além disso, os estudantes internacionais que participaram da pesquisa indicavam dificuldade na compreensão de textos institucionais tais como editais e normas. Passei alguns anos pensando nesses dados. Num primeiro momento, acreditei que se as disciplinas do Ciclo Comum se voltassem a ensinar as formas como usamos a linguagem na universidade, as barreiras poderiam ser superadas. O meu

pressuposto estava parcialmente equivocado porque a escrita não é uma tecnologia homogênea, estática e estável. Ou seja, é uma ilusão achar que o ensino das práticas de linguagem que estruturam e são estruturadas pela universidade vai acontecer da mesma forma para todos, especialmente quando estamos lidando com perfis de estudantes que fizeram sua escolarização em sistemas educacionais diferentes da América Latina e Caribe. Para complexificar ainda mais o contexto de ensino de português na UNILA, em 2015, o programa Pró-Haiti da UNILA contemplou vagas para imigrantes haitianos residentes no Brasil. Num começo de semestre em 2018, eu me lembro de ter de reformular parte do planejamento de uma disciplina de português como língua adicional porque havia mais estudantes falantes de krèole e francês do que de espanhol. Em uma sala de aula de português para estudantes recém desembarcados e outros um pouco mais à vontade com o português, a heterogeneidade das práticas de linguagem que emerge da interação entre professor e estudante e entre estudantes coloca em xeque qualquer presunção metodológica.

Eu me lembro de uma estudante que escrevia profissionalmente textos jornalísticos em espanhol e sofria imensamente tentando compreender o porquê da importância que damos na escrita acadêmica a rigorosa menção à autoria das teses e argumentos que retomamos dos textos que lemos. Essa especificidade da escrita acadêmica, que estava trabalhando com uma turma de segundo semestre, acabou por gerar uma crise de identidade na estudante que se reconhecia como escritora, porém lutava com as palavras para que sua escrita funcionasse também na comunidade acadêmica da UNILA. Lea e Street (2014), afirmam que o processo de desenvolvimento acadêmico deve colocar em primeiro plano justamente este tipo de tensão. Eles defendem a centralidade do conflito para que as práticas de linguagem institucionais façam sentido para a formação acadêmica dos estudantes.

O carácter epistêmico das práticas de linguagem na universidade (Zavalla, 2009) ficou ainda mais evidente com a entrada de estudantes indígenas aldeados brasileiros e internacionais na UNILA a partir de 2018. Acompanhei alguns debates sobre qual disciplina de língua adicional os estudantes indígenas brasileiros deveriam ser matriculados. A questão era se estudantes indígenas brasileiros deveriam estudar como língua adicional o espanhol ou o português. Ninguém na universidade tinha a mínima ideia do perfil sociolinguístico destes estudantes e com o passar do tempo, entendemos que a maioria dos estudantes deveriam frequentar as turmas de Português no Ciclo Comum, na esperança de que este componente os prepararia para as interações durante a graduação que se dá, na maioria das vezes, em português acadêmico. A presença de estudantes indígenas rompeu ainda mais com a ilusão do bilinguismo idealizado nos documentos institucionais. A língua que vincula os estudantes indígenas brasileiros à comunidade unileira é o português-indígena, que é também o modo de interagir conosco, os brancos, por meio de uma linguagem com diversas marcas identitárias e culturais de suas origens, conforme sistematizado nos Referenciais Curriculares Nacionais das Escolas Indígenas (Brasil, 1998). Com o ingresso de estudantes indígenas nas aulas de português, ficou ainda mais evidente que o ensino de língua deveria ser também um dos locais de reflexões sobre o carácter epistêmico do uso da linguagem. Junto com João Barros e Ferreira (2022), discuto essa tensão entre português acadêmico e português indígena no contexto de uma avaliação de final de disciplina num texto publicado em 2022.

Uma vez um estudante tikuna escreveu um texto respondendo a uma pergunta de uma colega professora de uma forma completamente diferente da que estávamos acostumadas. A professora pediu que todos da turma preparassem um texto relatando como cada um tem encontrado maneiras para lidar com os desafios da vida universitária. Em resposta a tarefa, o estudante ofereceu uma reflexão sobre a pesca em rios pequenos e em grandes rios. O texto

era uma linda metáfora que comparava sua experiência nos primeiros meses em Foz do Iguaçu com o desafio de pescar num grande rio pela primeira vez. Rios enormes, rios amazônicos. A comparação não estava explícita no texto e foi interpretada por nós, professoras. Carvalho e Schlatter (2022), interpretando o repertório comunicativo presente nos trabalhos de conclusão de curso de estudantes indígenas defendidos na UNILA, argumentam como é importante ampliar as frestas das normativas de escrita acadêmica para que caibam também novas maneiras de produção intelectual e acomodem outras formas de uso de linguagem. É preciso estarmos atentas ao uso da linguagem em uma comunidade como a nossa.

A língua, tal como concebe a linguística moderna, é um construto feito para edificar e para fazer funcionar as comunidades imaginadas, chamadas de Estados Nacionais. Se a modernidade inventou o construto de língua, tal como concebemos hoje, e se os países são as comunidades imaginadas; a UNILA é território de fronteiras. Para haver diálogo possível entre nós, precisamos estar com os ouvidos abertos para chegar às margens da linguagem do Outro, tema que aprofundo em Tonetti e Ferreira (2024) ao debatermos a “aula na fronteira”. As práticas de linguagem que realizamos nesta comunidade são encruzilhadas. Nossas interações acontecem numa fronteira em que as línguas nacionais, línguas maternas ou não, muitas vezes, se dissolvem.

REFERÊNCIAS

ARNOUX, E. Embates de la “nueva economía”: reflexiones glotopolíticas acerca de la enseñanza de lenguas outras. **Intersecciones – Revista da APEESP**, São Paulo, v. 4, n. especial, p. 11-36, 2019.

ARNOUX, E. Identidades nacionales y regionales: en torno a la legislación lingüística (Argentina, 2009; Paraguay, 2010). *In*: MENDES, E. (org.). **Diálogos interculturais: ensino e formação em português como língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 2011. p. 19-47.

BIZON, A. C. C. **Narrando o exame Celpe-Bras e o convênio PEC-G: a construção de territorialidades em tempos de internacionalização**. 2013. 445 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

BIZON, A. C. C.; DINIZ, L. A. Uma proposta pós-colonial para a produção de materiais didáticos de português como língua adicional. **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, Campinas, n. 43, p. 155-191, jan./jun. 2019.

BIZON, A. C. C.; FRAZATTO, B. E. Sewing narratives: engaging in lessons toward an other internationalization. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 38, n. 4, p. 1-27, 2022.

CARVALHAL, T. P. **Avaliação de política e planejamento da linguagem: um estudo sobre os efeitos de um projeto de integração regional**. 2016. 150 f. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.

CARVALHO, S. C. **As relações de status entre as línguas na implementação em processo de uma proposta acadêmica bilíngue em um cenário institucional multilíngue latino-americano**. 2012. 166 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

CARVALHO, S. C.; SCHLATTER, M. Repertórios indígenas, voz e agência na escrita de relatórios de pesquisa de mestrado. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 61, n. 3, p. 712-732, 2022.

CAVALCANTI, M. C. A propósito de linguística aplicada, de inter-relacionamento de disciplinas e de temas transversais. *In*: SILVA, F. P. (org.). **Antropologia, linguística e ensino: diálogos pedagógicos**. São Carlos: Claraluz, 2007. p. 211-224.

CAVALCANTI, M. C. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. *In*: LOPES, L. P. M. (org.). **Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 211-226.

COSTA, J. P.; FERREIRA, L. M. L. Negociando letramentos: entre o português indígena e o português acadêmico. **Revista Porto das Letras**, Porto Nacional, v. 8, n. 3, p. 102-120, 2022. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/portodasletras/article/view/14561>. Acesso em: 14 mar. 2023.

FERREIRA, L. M. L. Práticas de leitura e escrita ao longo dos cursos de graduação na UNILA: subsídios para o ensino de línguas adicionais. **Revista Intercâmbio**, São Paulo, v. 30, p. 29-50, 2015.

FERREIRA, L. M. L.; VIEIRA, M. E. Verbete UNILA. *In*: BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. **Panorama da contribuição do Brasil para a difusão do português**. Brasília: Funag, 2021. p. 349-362.

LEA, M.; STREET, B. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. **Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 477-493, 2014. Tradução de Fabiana Komesu e Adriana Fischer.

MUÑOZ, A. M. E. **L’intercompréhension dans le contexte plurilingue de l’Université Fédérale de l’Intégration Latino-Américaine, UNILA**: expériences, contact et interaction plurilingue. 2016. 271 f. Thèse (Doctorat en Sciences du langage) – LIDILEM, Université de Grenoble 3, Grenoble, 2016.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma lingüística crítica**: linguagem, identidade e questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RÓNAI, P. **Como aprendi o português e outras aventuras**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2013.

SOUZA, F. F. S.; FERREIRA, G. Programa estudante convênio. *In*: BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. **Panorama da contribuição do Brasil para a difusão do português**. Brasília: Funag, 2021. p. 283-292.

TONNETTI, F. A.; FERREIRA, L. M. L. **Aula na fronteira**: a linguagem nas margens do Outro. Juiz de Fora: MIRADA, 2024. v. 1.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA, UNILA. **Projeto de Desenvolvimento Institucional 2013-2017**. Foz do Iguaçu: UNILA, 2013. Disponível em: <https://portal.unila.edu.br/institucional/documentos-oficiais/pdi-2013-2017>. Acesso em: 30 abr. 2024.

ZAVALA, V. ¿Quién está diciendo eso? Literacidad académica, identidad y poder en la educación superior. *In*: KALMAN, J.; STREET, B. V. (org.). **Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociais**: diálogos con América Latina. México: Crefal, 2009. p. 348-363.

ZOPPI-FONTANA, M. G.; DINIZ, L. R. Declinando a língua pelas injunções do mercado: institucionalização do português língua estrangeira (PLE). **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 37, p. 89-119, 2008.

VIVER EM CAMPO: A FRONTEIRA COMO OBJETO DE ESTUDO INTERDISCIPLINAR

Heloisa M. Gimenez

Fundamentos da América Latina I, II e III, criação unileira conhecida como FAL, é a porta de chegada dos estudantes ao projeto da nossa universidade – a primeira aproximação temática e vivencial que materializa a vocação latinoamericanista da UNILA. Um dos três eixos do Ciclo Comum de Estudos (CCE) proposto para os dois primeiros anos de todos os cursos de graduação da instituição, em FAL são ministrados, entre outros, conteúdos de política, história e cultura do continente para o início de um debate acerca da viabilidade de uma identidade comum e de projetos de integração para a América Latina e o Caribe.

A ideia principal deste ensaio é relatar a experiência de uma atividade de campo realizada com turmas de FAL I e II na região da Tríplice Fronteira (TF) Argentina-Brasil-Paraguai em 2016. No entanto, escrevendo em 2024, o relato passa a abarcar também a experiência docente em FAL e no CCE da UNILA, por sua contribuição para o acesso às ideias e conceitos incorporados ao meu percurso de ensino e pesquisa e que serão brevemente mencionados aqui com o fim de subsidiar a compreensão da atividade de campo. O relato de experiência como uma expressão escrita de vivências, “[...] trata do registro de experiências vivenciadas. Tais experiências podem ser, por exemplo, oriundas de pesquisas, ensino, projetos de extensão universitária, dentre outras” (Mussi; Flores; Almeida, 2021).

Neste caso, o trabalho de campo para ingressantes assume o caráter exploratório de vivência que possibilita aprendizagens, reflexões socio-históricas e enriquecimento cultural (Mussi; Flores; Almeida, 2021), ainda que as noções teóricas a respeito de América Latina e Caribe, fronteiras e metodologia de pesquisa de campo tenham sido abordadas em nível introdutório.

Essas ideias e conceitos partem, numa perspectiva territorial, do geral ao particular, buscando conhecer o que (e por que) se convencionou chamar de América Latina e Caribe e do que se trata a TF, ambas atravessadas por outras noções interessantes como fronteiras (concretas, disciplinares, simbólicas), Estado, integração e separação etc. Partindo da minha formação interdisciplinar, mas localizada na área de Ciência Política e Relações Internacionais e Integração da América Latina, a opção foi trabalhar com os estudantes os sentidos de fronteira em sua dimensão concreta relacionada ao território, aos Estados nacionais e ao produto da política local na região da TF.

Assim como a integração regional não é um processo progressivo e que seus resultados não são estáticos, a própria concepção de América Latina, ou América Latina e Caribe, são construções que remontam à história e à política do continente desde o período da conquista. Para o filósofo uruguaio Arturo Ardao, as designações tanto de América como de América Latina se deram passando por três fases: a da ausência (de nome ou região específica), a do reconhecimento da existência de região específica desacompanhada de nome, e a da associação de região com nome (Ardao, 2019). Em ambos os casos, o período histórico chega ao momento das independências. Se pensamos na adição de Caribe ao nome do continente, ela corresponde às políticas de indução de desenvolvimento e da integração regional já no século XX.

É importante observar que, enquanto colonizadores, colonizados, elites locais e novos Estados em ascensão disputavam território, poder, influência – e até a nomenclatura – sobre as Américas, o Brasil passava ao largo da construção do que viria a ser a Amé-

rica Latina e o Caribe (Farret; Pinto, 2011). Essa postura do Brasil quanto aos países vizinhos se mantém no período pós independência e passa a ganhar outros contornos com a Guerra da Tríplice Aliança, a consolidação dos acordos sobre os limites nacionais e o posicionamento regional de busca por influência e defesa da integração no desenrolar do século passado.

Um projeto como a UNILA não tem menos de geopolítica do que tem de celebração do latinoamericanismo. Isso para comentar que nome e ideia de América Latina e Caribe passam pelos projetos e pela disputa de poder entre os Estados nacionais – mais recentemente entram em cena nomenclaturas e conformações estatais que buscam incorporar ou remeter a definições oriundas dos povos originários das Américas, a partir de um movimento indigenista organizado, como é o termo *Abya Yala* ou a reivindicação de pluri-nacionalidade do Estado boliviano, por exemplo.

Por outro lado, academicamente, a ideia de América Latina e Caribe também ganha lugar de destaque nas Ciências Sociais, em meados do século XX, como unidade continental em busca de autonomia na política e na produção de conhecimento. Aos centros de pesquisa especializados e publicações conhecidos na Argentina, México, Peru e Venezuela, somaram-se programas de pós-graduação e revistas brasileiras a partir do fim da década 1980. Diferenciando-se dos *Latin American Studies* das universidades anglófonas na Europa e América do Norte, os estudos latino-americanos e caribenhos feitos sobre e para a América Latina e Caribe agregariam aos eixos reflexão sócio-histórica, interdisciplinaridade e estudos comparados característicos de tais centros o objetivo de intervenção e transformação da realidade (Novion; Costilla; Ayalla, 2014).

Me parece interessante localizar FAL e o CCE da UNILA neste último campo de estudos latino-americanos e caribenhos como uma experimentação avançada de uma iniciativa que se pretende inovadora e transformadora. Ainda que no âmbito do ensino e com estudantes dos semestres iniciais de cursos de graduação, tem-se a

oportunidade de pensar América Latina e Caribe com outras áreas do conhecimento e com diversas nacionalidades presentes em sala de aula.

Desde 2015, ao passo que confrontava a ideia de América Latina e Caribe a partir da história, da política e dos pensadores do continente na sala de aula no CCE em grupos diversificados, foi inevitável o olhar para a TF de forma a também pensar nos dilemas da integração e da separação no nível local. A fronteira era um tema presente em minhas pesquisas anteriores, mas foi a partir de FAL/CCE e do Grupo de Pesquisa Tríplice Fronteira (GTF) que foram aparecendo nas conversas a noção que traduzi no título como “*Viver em Campo*”; trazidos à região e à instituição por um projeto institucional de integração por meio da educação (nacional, do Estado brasileiro, mas internacional em seu perfil), interpretar e intervir localmente seria uma responsabilidade complexa, com desafios teóricos e éticos perante a dinâmica já existente por aqui.

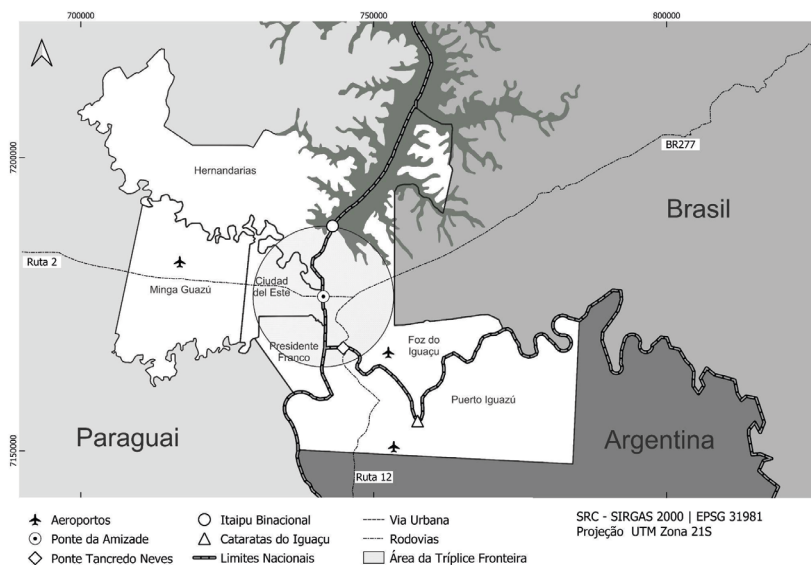
Ao buscar a produção bibliográfica sobre a região, deu-se o contato com trabalhos, sobretudo da Antropologia e da Sociologia, que dedicavam atenção às dinâmicas e fluxos da população e de mercadorias e relacionados ao mundo do trabalho. A História descreveu o oeste do Paraná, mas avançou pouco para os outros lados da fronteira. A Geografia também oferecia estudos problematizando cidades-gêmeas e a peculiaridade desta fronteira e, a partir de meados da década de 1990, a Ciência Política e Relações Internacionais apontavam a presença da região na agenda de segurança internacional. Esta era uma produção feita principalmente por acadêmicos argentinos e brasileiros. Por meio delas, depreende-se que a TF “[...] é uma região interconectada, caracterizada pela diversidade cultural decorrente da presença de pessoas de origens distintas, articulada transnacionalmente e movida por uma economia comercial baseada em fluxos de produtos e pessoas, que muitas vezes se inscrevem fora da legalidade” (Rabossi, 2011, p. 41).

A partir de uma integração territorial promovida, em meados do século XX, pela infraestrutura viária que conectaria cada extremo de um dos três países às suas respectivas capitais – e daria ao Paraguai o acesso ao mar via BR-277 e porto de Paranaquá – o ponto de convergência entre Argentina, Brasil e Paraguai se desenvolveu em torno de dinâmicas internacionais locais e globais, destacando-se como região peculiar se comparada às três regiões nacionais que as circunscrevem (Gimenez *et al.*, 2018; Silva; Lisboa; Gimenez, 2022). Soma-se a isso a malha de aeroportos, a Itaipu Binacional, os Parques Nacionais na Argentina e no Brasil, as zonas francas e o comércio no Paraguai e as numerosas representações de aparelhos públicos dos três países concentrados na região.

É importante destacar que este olhar buscou desvendar as dinâmicas que produziram a forma contemporânea da TF, sem se ater nem ignorar que a região, como território guarani originalmente, poderia ter a noção de fronteira completamente questionada.

Com o tempo, produziram-se, no GTF, algumas sínteses interpretativas e uma opção de delimitação territorial do que seria a TF como região internacional, compreendendo os municípios de Foz do Iguaçu, no Brasil, e Puerto Iguazú, na Argentina, e a zona metropolitana de Ciudad del Este, que abarca Hernandarias, Minga Guazú e Presidente Franco, como mostra o mapa a seguir.

Figura 1 – Mapa da Tríplice Fronteira



Fonte: elaborado por Marcelino Teixeira Lisboa, pesquisador do GTF.

Hoje de uso corrente pela população, academia e imprensa, o próprio termo Tríplice Fronteira deve ser desvendado, assim como é possível fazer com América e América Latina e Caribe. TF se consolida como substantivo próprio e passa a ter correspondência com o que destaca o mapa acima a partir da década de 1990, por um viés securitizado em função dos ataques terroristas à Associação Mutualista Israelense em Buenos Aires, em 1992 e 1994, e aos eventos de 11 de setembro de 2001, que deram lugar a especulações acerca do financiamento do terrorismo pela população de origem islâmica local – algo nunca provado. Mesmo assim, os três países e os Estados Unidos da América adotaram a nomenclatura Tríplice Fronteira (ou *Tri-border Area*) no lugar de “região das três fronteiras”, “região trinacional” etc. (Villa, 2021).

Munidos de reflexões sobre a ideia, o nome e o território da América Latina e Caribe e da Tríplice Fronteira, e a partir de metodologia específica de trabalho de campo a ser comentada a seguir, os estudantes saíram para a atividade exploratória na região. A próxima seção apresenta o relato de atividade de campo inserida no contexto do componente curricular de Fundamentos da América Latina I e II, do Ciclo Comum de Estudos da UNILA, na região da Tríplice Fronteira, realizada por quatro turmas ao longo do ano de 2016.

Da sala de aula aos três países

A sala de aula na UNILA desafia o seu próprio projeto: as várias nacionalidades e etnias, línguas maternas que não são o espanhol e o português, estudantes da cidade, do campo, muitas vezes saindo de seus lugares de origem pela primeira vez. Alguns, moradores locais, não haviam ainda cruzado para a Argentina – sobretudo, pois o Paraguai é mais visitado; a maioria nunca havia estado em uma fronteira. Quem lida com esse momento de chegada dos estudantes à universidade, Foz do Iguaçu e à fronteira sabe que o clima para eles é mais de desafio e hostilidade do que de entusiasmo. Nesse sentido, a opção por percorrer juntos alguns pontos importantes da região foi interessante também por essa razão.

As perguntas norteadoras de FAL I e II eram “o que é ser latino-americano e caribenho?” e “existe uma identidade latino-americana e caribenha?”, mas, como preparação para a atividade, já havíamos expandido os questionamentos para o que era uma fronteira, uma região trinacional e como nos organizaríamos para pisar o território com o olhar da pesquisa exploratória. Isso implicaria organizar a observação, o trânsito e a permanência, o registro, a síntese e sua exposição.

Das reflexões de Milton Santos sobre o espaço “[...] como um conjunto indissociável de sistemas de objetos e de sistemas de ações” (2006, p. 12), partiu-se da ideia de que descrição e explica-

ção são inseparáveis, emprestando um pouco do ofício do geógrafo de buscar compreender a terra, seus habitantes, as relações destes entre si e as obras delas resultantes, observando um conjunto de fixos e de fluxos (Santos, 2006) durante o percurso pela TF. De forma bastante simplificada em comparação ao que propõe o autor, os estudantes foram orientados a observar e registrar elementos da natureza, construções, aparelhos públicos, circulação de pessoas, mercadorias, veículos, bem como identificar relações e diferenciações entre Estado e sociedade.

A preparação também contou com leituras iniciais e indicação de documentários sobre fronteiras, sobre a TF e sobre como cada um se colocaria em campo para desenvolver a observação e o registro. Diluídos nas figuras de sujeito e objeto da fronteira, deveria prevalecer, justamente para que se configurasse um exercício de iniciação à pesquisa, a construção de um papel de pesquisador. Um pesquisador, no entanto, que problematiza sua figura, sua permanência em terreno alheio, seu contato com os demais e com quem e o que observa e interpela. O trabalho de campo implica problemas políticos e responsabilidade, na medida em que a realidade estudada diz respeito à um conjunto de cidadãos e a uma coletividade (Lacoste, 2006). Durante a preparação para a atividade, todos esses temas estudados foram debatidos em grupos menores, os mesmos que guiariam os estudantes ao longo do dia da atividade de campo. Eles também tiveram acesso ao trajeto a ser percorrido, se organizaram para realizar registros fotográficos, tomar notas em seus cadernos de campo, organizar uma síntese entre os grupos, fazer a exposição do trabalho do dia em uma plenária e produzir posteriormente um relatório em grupo como trabalho final da disciplina.

A atividade foi realizada com duas turmas de FAL I e duas turmas de FAL II, ao final do primeiro e do segundo semestres de 2016, como conclusão da disciplina. Os estudantes eram majoritariamente dos cursos de Ciências Biológicas, Relações Internacionais e Integração e Engenharia Civil, com alguns integrantes de

Antropologia e de Música. A atividade foi realizada quatro vezes, embora o relato reúna as experiências em uma só descrição. Aqui ficará de fora uma experiência, também muito enriquecedora, que foi realizada apenas com a turma de FAL II de Relações Internacionais e Integração: por terem feito a atividade na TF no primeiro semestre, realizamos uma viagem a Guaíra, Paraná, e Salto del Guairá, Paraguai, completando um importante percurso de observação da conformação da nossa região como é hoje após o enchimento do lago de Itaipu. Este poderá ser objeto de texto futuro, mas deixo a definição que ficou pra mim após sair de lá: Guaíra é uma cidade que vive da memória de um monumento natural morto. Isso se revela no tamanho da cidade (estacionado desde então), nos nomes dos estabelecimentos comerciais alusivos às Sete Quedas e à empresa colonizadora Mate Laranjeiras, nos registros do seu museu municipal.

Foram 200 estudantes envolvidos na atividade, viabilizada por meio de edital do Programa de Apoio a Vivências Curriculares da Pró-reitoria de Graduação da UNILA. O roteiro foi o seguinte: saída, em ônibus e van fretados, do Terminal de Transporte Urbano (TTU) de Foz do Iguaçu com destino ao Hito de las Tres Fronteras em Presidente Franco, Paraguai; caminhada pelo centro comercial de Ciudad del Este, almoço e aduana do lado paraguaio da Ponte Internacional da Amizade; visita ao então Marco das Américas, em Foz do Iguaçu; visita ao Hito de las Tres Fronteras de Puerto Iguazú, Argentina, com a finalização da atividade em plenária no teatro de arena público da avenida costanera daquela cidade. O trajeto durava um dia, do início da manhã ao fim da tarde, com retorno ao TTU em Foz do Iguaçu.

A escolha dos marcos, hitos, dos três pontos das fronteiras se justificou pela possibilidade de estabelecer algumas observações comparativas: na paisagem, na perspectiva de visualização dos demais países, na percepção das características e diferenças de como cada país trata estes pontos e por seu significado central,

formal e jurídico na definição dos limites territoriais entre os Estados. As suas definições e características são regidas pelo direito internacional e orientam a cartografia de cada um dos países.

Os marcos, ou hitos, são estruturas colocadas pontualmente ao longo do território no momento em que as comissões de demarcação de limites estão negociando acerca das fronteiras (Vargas, 2017). Na TF, essas negociações remontam à passagem do século XIX ao XX e a consolidação se dá em 1903, data que pode ser conferida nas placas de identificação nos lados argentino e brasileiro. O formato dessas estruturas define o tipo de linha que configurará o mapa, podendo indicar mudança de direção (linhas retas ou vértices) e mudanças de regime (passagem de fronteira fluvial para seca) (Vargas, 2017, p. 74). Os marcos de Argentina e Brasil indicam vértices e o do Paraguai linha reta.

A foto a seguir ilustra a primeira reunião entre os estudantes de uma das turmas no hito paraguaio, caracterizado por um monumento retangular pintado com as cores da bandeira do país em local administrado pela Itaipu paraguaia. A visita foi realizada pela manhã, quando a vista do sol nascente é privilegiada e o encontro do rio Iguaçu com o rio Paraná é contemplado de frente. Salta aos olhos a ausência, na foto, da Ponte da Integração, da roda gigante de Foz do Iguaçu e das novas estruturas do Marco das Três Fronteiras brasileiro, demonstração de como a fronteira é produzida em movimento e expressão do que se chama de processos de transfronteirização, que é o “[...] aproveitamento e valorização de uma fronteira, limite territorial que separa dois sistemas políticos, econômicos e/ou socioculturais. [...] habitantes de ambos os lados transcendem a fronteira (imposta ou herdada) e a incorporam em suas estratégias de vida de múltiplas maneiras” (Pereira Carneiro, 2016). Neste caso, limite territorial entre três países.

Figura 2 – Foto da atividade de campo



Fonte: Estudantes de Fundamentos da América Latina I em atividade de campo no Hito de las Tres Fronteras, Paraguai, em 2016.

Em contraste, o marco brasileiro estava em fase de experiência de concessão à uma empresa privada. Com o nome de Marco das Américas, já modificado para Marco das Três Fronteiras, misturavam-se espaço público e privado, e a organização comercial do local apontava mais para o aproveitamento turístico da paisagem do que para o significado histórico-geográfico do marco. Hoje isso foi levado ao extremo e acho preocupante tamanha sobreposição comercial ao que deveria ser entendido como bem público. Esse é um traço do Estado brasileiro no manejo do espaço público, algo observado de maneira distinta no hito argentino. A escolha por apenas um ponto de visitação em Foz do Iguaçu se deu por falta de tempo e porque a cidade era o local de residência da maioria dos participantes.

O Hito de las Tres Fronteras da Argentina, por sua vez, faz parte de uma praça pública linear ao longo de parte do rio Iguaçu até sua foz, no rio Paraná. A circulação da população local e de turistas se dá de forma integrada à cidade e a utilização do teatro de arena contíguo ao marco se dá por eventos variados organizados sobretudo pela prefeitura. Há também espaço para comércio e

restaurantes, como no marco brasileiro, mas sem a administração de empresa única com acesso controlado. Essa visita, em todas as atividades, foi o ápice do aproveitamento pelos estudantes, ao já haver passado pelas outras duas no mesmo dia. Eles se organizaram bem para a plenária, alguns grupos fizeram cartazes, outros se concentraram na apresentação oral, e com a finalização da atividade, puderam aproveitar a praça para passar o fim de tarde junto com quem ali estava.

Mais cedo, a caminhada pelo centro comercial de Ciudad del Este foi o momento mais complexo de coordenar a todos, e cujo relato apareceu como contato de estranhamento com a população local – principalmente por parte de estudantes mulheres e de uma estudante travesti. Essas observações me surpreenderam, já que o comércio no país vizinho é a primeira referência e uma das primeiras empreitadas além-fronteiras que fazemos ao chegar a Foz do Iguaçu. Dali saíram descrições de diálogos, trocas e intercâmbios de mercadorias e serviços e muitas imagens.

As pontes internacionais, da Amizade e da Fraternidade, também tiveram destaque nas observações dos estudantes quanto aos fixos da TF. Inauguradas em 1965 e 1985, respectivamente, marcam características importantes das relações bilaterais dos governos dos países envolvidos em seus momentos. Também evidenciam a característica fluvial das fronteiras na TF, em que pese a busca pela compreensão do encontro dos três países como região peculiar com características de conurbação no que diz respeito aos fluxos. No caso das fronteiras fluviais, a demarcação é feita pelo sistema de talvegue, que faz a medição a partir do ponto mais baixo do leito de um rio (Vargas, 2017); onde se vê o curso das águas e cruzam pequenos barcos sem passar pelas aduanas, o Estado conhece o limite e firma seus contratos.

Quanto aos aparelhos do Estado, em uma mistura de sistema de objetos e de ações, foi bastante observada pelos estudantes a grande quantidade de aparato policial, entre Exército, Marinha ou Armadas (inclusive no Paraguai, país sem acesso ao mar, com

sua armada presente na torre de controle na saída da Ponte da Amizade – acessada por alguns dos estudantes sem autorização), polícias nacionais e especializadas em fronteiras, e os órgãos de controle aduaneiro. De fato, o Estado se materializa na fronteira em sua faceta de controle. E a ação das pessoas produz fluxos que os contestam, contornam, ou são autorizados.

Uma das atividades contou com a presença dos professores colaboradores da disciplina, já que na época podíamos trabalhar em conjunto em sala de aula sem desconto de carga horária e oferecer uma disciplina efetivamente interdisciplinar. Uma das professoras, da área de Cinema e Audiovisual, realizou um ensaio fotográfico que se segue a este no livro. Também tivemos a presença da equipe de comunicação da UNILA, que registrou a atividade de campo para divulgação interna, mas o material não pode ser encontrado agora em 2024.

Considerações finais

O principal resultado da atividade de campo na TF foi o aproveitamento pelos estudantes do momento como integração entre eles, a UNILA e o território no qual passavam a viver. Foi uma imersão, que poderia ser cotidiana para qualquer morador da TF, de observação dos sistemas de objetos e de ações que configuram a região. A experimentação da pesquisa de campo exploratória em todas as suas fases de execução foi assumida por eles com responsabilidade, e o produto, no dia da atividade e no trabalho final da disciplina, foi bom. Poderia dizer que as principais dificuldades foram de caráter prático na fase da organização como professora, como a contratação do transporte, a obtenção de autorização de responsáveis para os estudantes menores de idade e a vedação de entrada para aqueles com origem em países sem acordo de livre acesso à Argentina e ao Paraguai, como foi o caso de um cubano. Outro ponto a se lamentar é que o acesso ao recurso não se deu nos anos seguintes, o que entendo como uma perda para os estudan-

tes para os quais ministrei os componentes curriculares de FAL. Mas, certamente, atividade de campo com ingressantes funcionou como acolhimento.

Quanto às perguntas sobre o que é ser latino-americano e caribenho e sobre a existência de uma identidade comum para o continente, as respostas foram variadas e vieram com mais questionamentos. Fora de conjunturas específicas e de projetos políticos para o continente, eu não coloco para eles a necessidade de adotar uma definição ou assumir essa identidade; entendo que elas podem ser incorporadas parcialmente e ocasionalmente, assim como se dão a integração regional e os processos de transfronteirização.

Quanto à TF, creio que a atividade de campo avançou na sua compreensão como região específica. Claro que deixando lacunas a serem preenchidas por outras pesquisas e outras áreas do conhecimento, já que se trata de um objeto de estudo interdisciplinar, e entendendo sua definição como mutável e passível de ser defendida a depender do contexto e do processo, como observamos com a conformação do nome e da ideia de América e de América Latina e Caribe. Como ocorreu com estes termos ao longo da história, é recente a associação do substantivo próprio Tríplice Fronteira a uma região específica.

O exercício da pesquisa na UNILA, para estudantes e professores, quando assume a fronteira como objeto, se depara com papéis embaralhados. É inegável que a conexão com esta universidade agrega um traço de identidade em sua permanência na TF. Os significados desta fronteira certamente estão sendo modificados pela presença da UNILA e de seus integrantes. Há o contraste entre visões de mundo ampliadas e um lugar não acostumado a elas. Algo talvez não muito diferente do que ocorre em cidades universitárias do interior, mas a peculiaridade fronteira joga luz nessa condição. Fazemos parte da interiorização do ensino superior no Brasil, buscando transpor as fronteiras locais na TF e mais amplas na América Latina e Caribe, mas o território não deixa de ter as marcas da periferia dos três países – mais um pouco do que seria o “viver

em campo”. Nesse sentido, a atividade contribuiu para a reflexão acerca da relação entre pesquisador, população e território alvo da pesquisa, algo que os estudantes enfrentariam depois em suas respectivas áreas.

Pensando neste relato de experiência enquanto atividade de campo na TF – de iniciação à uma metodologia de pesquisa – e atividade docente ao longo dos anos em FAL e no CCE, no âmbito do ensino, com todas as dificuldades decorrentes da execução de uma tarefa experimental como essa parte do projeto da UNILA, entendo que ela foi valiosa. Contribuiu para o desenvolvimento de uma pesquisa interdisciplinar entre docentes, a partir da interdisciplinaridade da sala de aula, para pensar as possibilidades e dimensões de identidade e de projetos de integração para a América Latina e o Caribe e a Tríplice Fronteira. Vejo essa materialização em grupos de pesquisa e nas parcerias que estão rendendo frutos hoje, como este livro, o GTF e este ensaio seguido do ensaio fotográfico da docente Fran Rebelatto – a atividade de campo e a Tríplice Fronteira por outras lentes.

REFERÊNCIAS

ARDAO, A. **Génesis de la idea y el nombre de América Latina**. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2019. 182 p.

FARRET, R. L.; PINTO, S. R. América Latina: da construção do nome à consolidação da ideia. **Topoi**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 23, p. 30-42, jul./dez. 2011.

GIMENEZ, H. M.; LISBOA, M. T.; SILVA, M. A.; DIALLO, M. A. A tríplice fronteira como região: dimensões internacionais. **Cadernos Prolam/USP**, São Paulo, v. 17, n. 33, p. 148-167, jul./dez. 2018.

LACOSTE, Y. A pesquisa e o trabalho de campo: um problema político para os pesquisadores, estudantes e cidadãos. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, n. 84, p. 77-92, jul. 2006.

MUSSI, R. F. F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, out. 2021.

NOVION, J.; COSTILLA, L. O.; AYALA, M. Pensamento, teoria e estudos latino-americanos. **Revista de Estudos & Pesquisas sobre as Américas**, Brasília, v. 8, n. 2, p. 1-15, 2014.

PEREIRA CARNEIRO, C. **Fronteiras irmãs**: transfronteirizações na Bacia do Prata. Porto Alegre: Ideograf, 2016.

RABOSSI, F. Como pensamos a tríplice fronteira? *In*: MACAGNO, L.; MONTENEGRO, S.; GIMÉNEZ BÉLIVEAU, V. (org.). **A tríplice fronteira**: espaços nacionais e dinâmicas locais. Curitiba: UFPR, 2011.

SANTOS, M. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Edusp, 2006.

SILVA, M. A.; LISBOA, M. T.; GIMENEZ, H. M. Extremo oeste: a historiografia regional, o oeste a (tríplice) fronteira internacional do Paraná. **Revista de História Regional**, Ponta Grossa, v. 27, n. 1, p. 1-20, 2022.

VARGAS, F. A. **Formação das fronteiras latino-americanas**. Brasília: Funag, 2017.

VILLA, R. D. As várias imagens da tríplice fronteira. *In*: SILVA, M. A.; CASTRO, I. C. S. (org.). **Além dos limites**: a tríplice fronteira nas relações internacionais contemporâneas. São Paulo: Alameda, 2021.

CAMINHANDO NAS MARGENS

Fran Rebelatto

Ensaio fotográfico realizado durante atividade de campo na Tríplice Fronteira com turmas de Fundamentos da América Latina I e II, em 2016, organizada pela professora Heloisa M. Gimenez (conferir relato de experiência antecedente).

Figura 3 – Fronteira 1



Fonte: Rebelatto, 2016.

Figura 4 – Fronteira 2



Fonte: Rebelatto, 2016.

Figura 5 – Fronteira 3



Fonte: Rebelatto, 2016.

Figura 6 – Fronteira 4



Fonte: Rebelatto, 2016.

Figura 7 – Fronteira 5



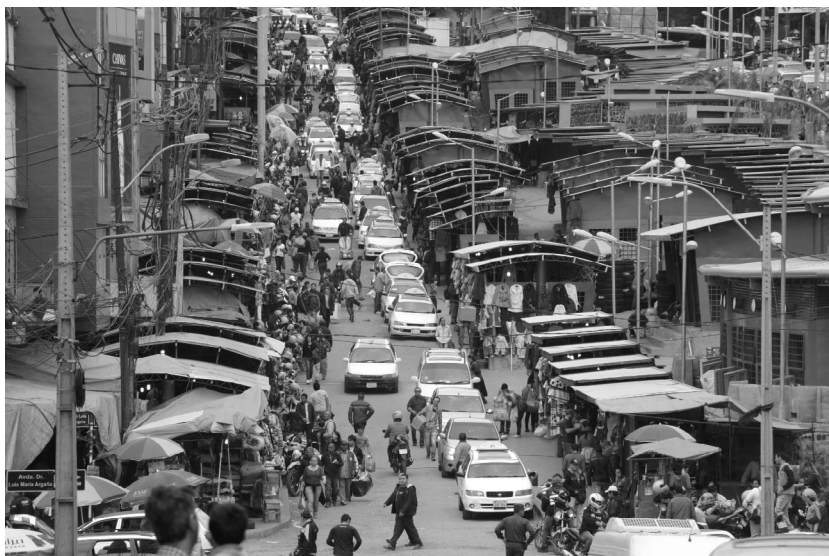
Fonte: Rebelatto, 2016.

Figura 8 – Fronteira 6



Fonte: Rebelatto, 2016.

Figura 9 – Fronteira 7



Fonte: Rebelatto, 2016.

Figura 10 – Fronteira 8



Fonte: Rebelatto, 2016.

Figura 12 – Fronteira 10



Fonte: Rebelatto, 2016.

Figura 13 – Fronteira 11



Fonte: Rebelatto, 2016.

SEMENTES PARA A INTEGRAÇÃO: ACOLHIMENTO E PARTILHA EM EXPERIÊNCIAS DE DISCIPLINAS DE FUNDAMENTOS DE AMÉRICA LATINA DA UNILA

Renata Peixoto de Oliveira

O Ciclo Comum de Estudos da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, UNILA, não tem nada de convencional. Geralmente, a maior parte das universidades apresenta conteúdos curriculares comuns às grandes áreas do conhecimento. Mas, no caso dessa universidade temática, as disciplinas são comuns a todas as áreas do conhecimento, ou seja, abarcam todos os cursos de graduação. Todos e todas as estudantes da UNILA passam por essa mesma experiência que dura, em média, três semestres.

Este ensaio, que na verdade é mais um relato de experiência, que pretende abordar o Ciclo Comum da UNILA considerando seu papel estratégico para a instituição, bem como o fato de contribuir para uma formação básica sobre estudos latino-americanos e caribenhos. Estes conhecimentos, por sua vez, são basilares para qualquer projeto de colaboração, cooperação e integração regional. Para nos unirmos, precisamos nos conhecer.

É dessa forma que a primeira seção deste texto versará sobre aspectos epistemológicos, teóricos e curriculares que nos permitem uma compreensão global do Ciclo Comum, e, de forma bem mais específica, dos conteúdos curriculares Fundamentos da América Latina na universidade.

Na sequência, ocorre um debate necessário, já que o Ciclo Comum é a porta de entrada da experiência unileira, uma vivência multicultural, marcada pela pluralidade e pelas diferenças, mas, sobretudo, pelos enfrentamentos comuns de pessoas que chegam a este destino.

Não basta nos debruçarmos em reflexões sobre as ementas e os debates teóricos propostos sem nos atermos à forma como estes conteúdos são ministrados e à experiência pedagógica relacionada. A experiência de estar em uma turma da disciplina de Fundamentos da América Latina na UNILA, pode ser a primeira experiência, não apenas universitária, mas pessoal e, sobretudo, cultural, de alguém que acaba de chegar a um novo país, deixando para trás sua família, cultura, tudo aquilo que é conhecido. Por isso, é fundamental considerar algo além do componente curricular, ou seja, o acolhimento, como essas diferentes pessoas e povos são recepcionados na universidade, através de suas experiências pedagógicas iniciais. Essa é a primeira experiência para a integração regional, como, internamente, no ambiente universitário, nos encontramos, nos reconhecemos e, assim, semeamos a integração entre os povos. A UNILA em si é um experimento, um laboratório em que podemos vivenciar a integração por meio da cooperação e colaboração em termos técnicos e científicos, por meio da experiência educacional, e, inevitavelmente, pelo contato entre povos e culturas que habitam o mesmo espaço.

Para finalizar este breve relato, compartilho algumas vivências de minha prática docente, justamente, com os componentes de FAL, no Ciclo Comum de Estudos da UNILA.

Fundamentos para a integração

Conforme já mencionado, o Ciclo Comum de Estudos da UNILA é a porta de entrada da experiência que todo e qualquer discente terá na instituição. Este ciclo de disciplinas comuns a todos os cursos se divide em três eixos basicamente: disciplinas de lín-

guas adicionais, ou seja, de idiomas que, no caso, correspondem ao perfil de uma universidade bilíngue, português e espanhol. Neste tocante, estudantes que vieram de países cujo idioma oficial é o espanhol, cursam português, e lusofalantes cursam espanhol. No caso de estudantes indígenas provenientes do Brasil e cujas línguas maternas são outras, a opção é a de cursarem português.

No caso de estudantes haitianos, geralmente, existe a possibilidade de optar entre os idiomas, mas prevalece o indicativo de que se matriculem na turma de português.

Além dessas disciplinas, existe um eixo formador cujos conteúdos correspondem a noções de filosofia, pensamento científico e debates metodológicos e epistemológicos. E, por fim, um ciclo de disciplinas voltadas para o estudo da região América Latina e Caribe. Dessas últimas nos ocuparemos nesta oportunidade.

Essas disciplinas foram pensadas coletivamente pelo corpo docente pioneiro e pela comissão responsável pela implementação do projeto da universidade, desde seus aspectos epistemológicos e concernentes ao próprio projeto e missão da nova universidade. Pensar uma universidade bilíngue, com vocação internacional e voltada para o tema da integração regional, requer uma formação diferenciada. Foi assim que surgiu a proposta de um ciclo formativo composto de três componentes curriculares voltados para apresentar questões elementares da América Latina e Caribe. Os temas e debates contemplados seriam referência no campo dos estudos latino-americanos, abrangendo diferentes áreas do conhecimento, permitindo que docentes dos mais diversos cursos pudessem formar parte da equipe docente.

Inicialmente, tudo era predefinido coletivamente, e todo o corpo docente tinha a oportunidade de se somar aos debates ocorridos nas reuniões sobre o eixo de disciplinas comuns. Nos primeiros anos, até mesmo os tópicos de aula e a sequência em que seriam tratados eram comuns a todas as turmas, ou seja, o cronograma era predeterminado. A primeira sequência de disciplinas, conhecida como FAL 1, era marcada por temas mais históricos, políticos

e geográficos. Trata de temas tais como colonização, independências, formação dos Estados-Nacionais na região, pensamento decolonial, ditaduras, populismo, redemocratização, globalização neoliberal e integração regional. A segunda disciplina reúne temas e debates mais afeitos à área da antropologia, bem como questões culturais e artísticas, sendo comum ser ministrada por profissionais do cinema, literatura e música, por exemplo. Por fim, a terceira sequência de disciplinas, se volta às questões arquitetônicas, de infraestrutura, desenvolvimento, ciência e tecnologia e meio ambiente. Aqui, profissionais das diferentes áreas das engenharias, biológicas, geografia, arquitetura e urbanismo, entre outras, poderiam contribuir com os estudos latino-americanos, ampliando o escopo e permitindo a participação de pesquisadores de outras áreas para além das humanidades e ciências sociais aplicadas.

Inicialmente, a proposta do Ciclo Comum previa vários docentes envolvidos com a mesma turma, com o intuito de promover debates e abordagens interdisciplinares dos conteúdos previstos. Como isso, em termos organizacionais, era um pouco complicado, foi instituída a figura do professor articulador. Alguém que seria o principal responsável pela disciplina, que poderia centralizar questões burocráticas no sistema e ser a referência principal para a turma em caso de dúvidas. Enquanto isso, dois docentes deveriam participar de algumas aulas, ficando responsáveis por alguns conteúdos específicos, além de propor algumas atividades ou auxiliar o docente articulador nas avaliações da disciplina. Com o tempo, e, principalmente, devido ao crescimento da universidade, que passou a contar com mais cursos, turmas e programas de pós-graduação, esse formato foi inviabilizado, já que para cada disciplina era necessário ter três docentes. Sendo assim, na atualidade, apenas um docente é necessário para assumir uma disciplina de FAL no ciclo comum.

Também cabe destacar que o conteúdo de cada sequência se tornou mais fluido e flexível, apresentando diferenças de temáticas e áreas se observamos as referências bibliográficas principais que

constam no Projeto Político Pedagógico de cada conteúdo curricular. Contudo, sem estabelecer obrigatoriedade de temas específicos e da ordem em que seriam abordados em sala de aula.

Acolhendo e semeando

Como o ciclo comum sempre significou a chegada, e desde meu ingresso como docente na instituição, ouvia os colegas se referirem à necessidade de adotarem práticas de acolhimento dos estudantes. Inicialmente, isso pareceria algo sem sentido, como docentes teríamos que agir como psicólogos ou familiares dos estudantes? Como fazer isso?

Com o passar do tempo e conhecendo o perfil do alunado da instituição, percebemos que o acolhimento adequado é essencial para a experiência na universidade. Por ser uma instituição de ensino superior pública e gratuita, a universidade recebe, anualmente, centenas de estudantes provenientes da classe trabalhadora. O ensino superior mudou nas últimas décadas; tivemos a ampliação do número de vagas, cursos, e das possibilidades de ingresso.

Enfim, todas estas questões transformaram o perfil do ensino superior no país. Grande parte dos integrantes da comunidade discente precisa trabalhar para garantir a continuidade dos estudos, sustentar famílias ou contribuir com as despesas familiares. São pessoas que estudaram apesar da precariedade e do sucateamento do ensino público em colégios das periferias, que não tiveram a oportunidade de fazer um intercâmbio no exterior, não falam outro idioma, que não possuíam hábito de leitura ou dinheiro para comprar livros. A universidade se abriu, se democratizou e se tornou menos elitista. Atualmente, as minhas turmas não se parecem em nada com a experiência que eu tive enquanto estudante universitária. Por isso, e não apenas pelo perfil internacionalista, precisamos repensar as estratégias pedagógicas da UNILA. A uni-

versidade incorporou amplas camadas das classes trabalhadoras, e isso é essencial, mas requer novos olhares para não mantermos a reprodução de um ensino elitista.

Além disso, a instituição conta com diferentes editais de seleção, como os editais para seleção internacional; seleção de estudantes indígenas e para portadores de visto humanitário e refugiados. Quem chega, vem de diferentes maneiras, partindo de vivências distintas, histórias sofridas, caminhos desafiadores. São muitos e diversos, diferentes e únicos. A UNILA é um encontro, uma foz que deságua caudalosa, repleta de sonhos, dores, lutas e conquistas. Independentemente do conteúdo, da ementa, do programa, das referências bibliográficas, temos diante de nós um emaranhado de vidas, culturas e idiomas que podem ser explorados e precisam ser observados.

Este olhar e esta percepção não apenas humanizam a experiência em sala de aula, contribuindo para que, através da forma como se dá a recepção, possamos conhecer as individualidades, os desafios, as necessidades e os percalços para a aprendizagem com qualidade e sentido. Mas também nos levam, como profissionais da educação, a perceber como podemos semear conhecimento, através dos diferentes saberes, proporcionados pela diversidade e pluralidade existentes na própria sala de aula.

Em diferentes momentos, dessas tantas oportunidades de trabalhar na disciplina de Fundamentos da América Latina, levava adiante alguma dinâmica muito simples e me pegava observando tudo fluir enquanto pensava “A UNILA em si mesma é fonte de conhecimento”. Na UNILA, não precisamos contratar artistas internacionais para um festival, já temos na comunidade pessoas provenientes de dezenas de países diferentes e ávidas por manifestar sua cultura e folclore. Em sala de aula, podemos realizar uma exposição sobre a conjuntura política de um determinado país e contar com a complementação de estudantes naturais daquela região, que nos contam como tudo aconteceu, como presenciaram tudo.

Muitas vezes, precisamos apenas incitar, provocar, estimular e incentivar. Dar abertura e espaço para que as pessoas se mostrem, compartilhem, tragam algo de si, dos seus, dos seus lugares. Em um processo formativo sobre a região latino-americana e caribenha, nada mais rico que estar em um espaço pedagógico caracterizado por diferentes sotaques, no qual as pessoas trazem seus pratos típicos, as fotos de suas paisagens e vistas do quintal de casa, sua sonoridade. Mais do que nunca, assumir um conteúdo curricular como este, nesta instituição representa acolher, receber, aprender, permitir. Tudo chega a nós; basta abrir o espaço para que os próprios alunos tragam, façam, falem, dançam, cantem, celebrem a si mesmos. Nunca é uma experiência idêntica à outra, nunca uma aula se repete, temos um movimento constante, uma renovação sistemática e uma troca de saberes e percepções inimagináveis.

A experiência do ciclo comum é a de acolher e receber, abrindo-se ao diferente. Apresentar a casa, acomodar, dar as boas-vindas, conhecer, apoiar, ajudar na adaptação. Mas, é ainda mais preciso multiplicar, integrar, lançar novas bases para uma integração verdadeira. Pequena, minúscula, interpessoal, mas fundamental, para semear a integração grande, de povos inteiros, governos e países. Ela não é teórica, conceitual ou diplomática, a integração é viva; é vida que corre, em cada momento instantâneo em que estamos juntos partilhando quem cada um é, para entendermos quem somos juntos.

A participação em Fundamentos da América Latina nos molda como docentes, nos leva a entender que somos educadores e todo o significado amplo de educação. Nossas práticas pedagógicas, e os recursos que escolhemos, buscam o humano. Com isso, chegamos ao aprendizado humanizado, que não olha número de matrícula, mas pessoas. O que nos propomos a ensinar precisa fazer sentido, ser instigante, compreendido, absorvido, visto do ponto de vista de cada realidade, considerado útil e pertinente. Paulo Freire passa a fazer sentido, de fato.

O fazer pedagógico – como se ensina e como se aprende – foge dos padrões, transborda em diferentes linguagens e possibilidades. A criatividade não tem limites. As distintas habilidades, talentos e vocações são postas à prova e a conexão entre pessoas e saberes acontece de forma única e mágica. Não há como aprisionar os Fundamentos de América Latina na UNILA, torná-la um artefato, uma mera experiência de gabinete, triste, caricata, distante.

Neste ponto do texto, entre o acolhimento e o partilhar vivências, cabe mencionar o fato de que, sempre que assumo uma nova turma eu realizo um diagnóstico para conhecer melhor as pessoas com quem vou trabalhar e conviver no semestre que se inicia. A proposta é a de divulgar um formulário no qual posso reunir informações sobre meus alunos. Aqui entra um novo elemento sobre essa ampliação e democratização do ensino superior: temos um contingente maior de pessoas neurodivergentes, com deficiências físicas ou ocultas, pessoas que sofrem de transtornos de personalidade ou que enfrentam depressão ou ansiedade crônica.

Com isso, pensar também as condições de acolhimento como sinônimo de acessibilidade e inclusão, passa a ser fundamental para uma experiência que permita que todos possam participar e se desenvolver. Este diagnóstico ocorre na forma de um formulário em que apresento algumas perguntas que me permitem conhecer o perfil da turma, me abrir para algumas questões e desafios particulares que alguns alunos se sentem confortáveis em compartilhar. Como retorno, eu escrevo individualmente para cada pessoa, estabeleço um contato, uma conversa por e-mail eletrônico e me coloco à disposição, caso necessário.

A partilha, vivências e experiências

Em mais de uma década na UNILA, tive a oportunidade de passar por diferentes experiências em Fundamentos de América Latina. Nesta parte do texto, buscarei compartilhar algumas vivências e experiências concretas. Enumerando-as, aquelas que con-

sidero as principais e mais recorrentes como prática pedagógica, além de apresentarem melhores resultados, seriam: círculos restaurativos de construção de paz; museu latino-americano; festival de cinema latino-americano; vernissage; clube do livro.

Contudo, antes de descrever cada atividade e experiência que tivemos, é fundamental explicar que, na maior parte das aulas, existiam dinâmicas, interações, jogos ou atividades para que as turmas pudessem interagir, produzir algo, debater e aprofundar seus conhecimentos no tema trabalhado. Por exemplo, realizar uma competição em sala intitulada Copa Libertadores das Américas, na forma de uma gamificação com perguntas sobre figuras históricas que marcaram nossos processos de independência nos países da região.

Mas, antes de trabalhar com o conteúdo, a experiência inaugural — até mesmo para cumprir à risca essa ideia do acolhimento e da recepção — é a realização de um círculo restaurativo de construção de paz, algo proposto pela terapeuta estadunidense Kay Pranis. Os círculos são um instrumental potente para estabelecer a conexão entre participantes e se moldam a diversas ocasiões e temas. Cada círculo tem seu roteiro previamente estabelecido, sendo composto de várias etapas que nos ajudam a nos conhecer melhor, a observar como estamos nos sentindo e permitindo que participantes contem sua história de vida. Em uma das edições, o roteiro levou em conta, justamente, a diversidade étnica e cultural da turma para explorar temas trabalhados na disciplina e que remontam às matrizes africana e indígena em nossas sociedades. Questões como identidade, pertencimento, inclusão e racismo, foram recorrentes nas falas e, além do desabafo, contribuíram para o fortalecimento dos laços e para a construção de um espaço marcado pela empatia. Na edição mais recente, conseguimos trabalhar questões de saúde mental, sendo desafiador, mas, ao mesmo tempo, um bálsamo, uma oportunidade para as pessoas falarem e ouvirem. Cabe lembrar que realizei uma capacitação nesta ferramenta e metodologia, proporcionada anos antes pela própria universidade.

Outra experiência recorrente nas disciplinas, com a finalidade de encerrar o semestre e concluir o aprendizado é a realização do museu latino-americano, uma espécie de feira da cultura ou de ciências em que a turma, dividida em grupos, prepara estandes ou estações inspiradas em determinados temas trabalhados ao longo do semestre e que podem ser aprofundados. No caso, essa atividade em grupo funciona de uma maneira muito diferente dos tradicionais seminários em que os grupos discorrem sobre um tema, na maior parte das vezes, lendo o que escreveram em slides e com base em pesquisas da internet. Cada grupo pode preparar elementos decorativos, pensar a trilha sonora do estande, preparar uma apresentação teatral, jogos e dinâmicas interativas com o público, exibição de vídeos, confecção de cartazes, maquetes entre outras possibilidades, já que o formato é livre e aceita diversos tipos de ações criativas vinculadas. Além disso, a turma precisa se organizar para no dia do trabalho montar a sala de modo que todos os estandes ou estações ocupem o espaço como em uma feira de convenções. A docente, visitantes e integrantes de outros grupos podem percorrer as estações como se estivéssemos em um museu ou uma galeria de arte e acompanhar as explicações de cada grupo sobre a concepção, organização, temas, questões levantadas, objetivos principais. Na maior parte das vezes, os grupos preparam brindes e até alimentos relacionados ao seu tema.

Então, se temos uma apresentação sobre um país determinado da região, podemos ser surpreendidos com iguarias típicas, vestuário, danças, músicas, fotografias. A experiência é muito enriquecedora e é perceptível como cada grupo aprende sobre seu tema e como aproveita as demais exposições. Além disso, é interessante perceber como a turma se sente orgulhosa, feliz com o resultado do trabalho, com a exposição em seu conjunto. Todos se sentem capazes e satisfeitos com o resultado do seu árduo trabalho. A atividade também acaba cumprindo a função de festa de encerramento, de celebração e de encerramento de um ciclo de vivências e aprendizagens em conjunto.

Tanto na atividade de abertura e celebração de início do semestre com o círculo restaurativo quanto com a atividade de encerramento, o museu latino-americano, são momentos em que procuramos compartilhar um lanche colaborativo que permita esse momento de troca, de maior aproximação e conexão entre as pessoas em torno de uma refeição. Algumas pessoas preparam seus pratos especiais, pesquisam receitas, levam quitutes de família, o que cria uma ambientação mais leve, solidária e intimista. É muito interessante perceber as pessoas conversando, trocando experiências, se solidarizando com colegas, depois de ouvir sua história de vida e compartilhar um café.

Estas experiências são recorrentes, sobretudo, no primeiro segmento de disciplinas de Fundamentos de América Latina, ou seja, FAL 1, e funcionam como um importante acolhimento e recepção das turmas calouras na universidade.

Em uma ocasião, também fiquei responsável por um componente de FAL 2, a sequência dessa disciplina, com um viés um pouco mais cultural. Foi bastante interessante poder dar continuidade no trabalho com a mesma turma e explorar novos temas, outras áreas do conhecimento e diferentes perspectivas sobre o continente. Aproveitando a abordagem mais voltada para os aspectos culturais, como docente, tive a oportunidade de repensar algumas dinâmicas nos moldes das anteriores para um maior sentido e direcionamento a questões artísticas. Como já estava com a mesma turma há um semestre, não repliquei a experiência do círculo, mas dei prosseguimento às atividades pautadas nas metodologias ativas. Foi nesse sentido que surgiram duas iniciativas, a realização de uma vernissage e a de um Festival de Cinema Latino-Americano.

A vernissage seria uma exposição realizada em que cada grupo deveria apresentar algo sobre um movimento artístico nas belas artes, escultura, arquitetura e até manifestações da cultura popular em um determinado país ou período histórico. A turma prepara-

rou uma verdadeira simulação de uma galeria de arte, com painéis expostos, cartazes e projeções em vídeo. Além disso, tivemos até um coquetel com direito a drinks sem álcool.

O Festival de Cinema Latino-Americano foi a outra atividade proposta para trabalhar, especificamente, a sétima arte, valorizando as produções audiovisuais da região. Ao invés de passarmos filmes nas aulas ou pedir resumos das obras, montamos um festival para fazermos comentários dos filmes, apresentações, rodas de conversa e apresentação das críticas aos filmes. Vários títulos foram sugeridos como pertencentes à mostra, filmes de diferentes períodos e países. A turma se organizou, ao longo do semestre, para acessar e assistir o que conseguia e se interessava. Como tivemos um recesso no meio do semestre, foi incentivado que pudessem aproveitar o tempo vendo filmes como forma de distração, lazer e incentivo à cultura. No dia do evento, ou seja, da atividade avaliativa, a turma decorou a sala de aula com cartazes oficiais dos filmes, estabeleceu que uma colega discente fosse a apresentadora geral do evento e as diferentes equipes se revezaram em falas, apresentações e dinâmicas que remeteram aos filmes. Tivemos até pipoca e refrigerantes para garantir uma verdadeira imersão cinematográfica. Os debates posteriores sobre os filmes foram muito ricos, e algumas pessoas informaram terem se preparado para assistir aos outros, assim que possível, mesmo fora do contexto da sala de aula.

Essas atividades permitem um melhor conhecimento do perfil de cada turma, aproveitam e exploram o potencial discente, sua capacidade de iniciativa, torna o ensino mais dinâmico e prazeroso. Compartilhamos momentos, criamos memórias e plantamos boas sementes para a integração de nossos povos e culturas.

Considerações finais

Neste breve texto, foi possível destrinchar a minha experiência como docente responsável por conteúdos do Ciclo Comum da UNILA, em especial, o eixo de Fundamentos da América Latina.

Os objetivos principais foram o de demonstrar a relevância deste ciclo introdutório de estudos em associação à missão e ao projeto da universidade, e, feito isso, discorrer sobre a experiência pedagógica de receber e acolher estudantes de diferentes países, com diversas trajetórias de vida, e trabalhar o conteúdo de forma a aproveitar suas vivências, semeando a colaboração, a cooperação, a solidariedade entre a turma. Por fim, destacam-se algumas das experiências mais enriquecedoras e memoráveis, como forma de ilustrar práticas relacionadas às metodologias ativas e como estas se aplicam ao conteúdo previsto nestes componentes curriculares.

ESPAÑOL COMO LENGUA ADICIONAL: INTEGRACIÓN E INTERCULTURALIDAD EN UNA EXPERIENCIA UNIVERSITARIA SINGULAR

Bruna Macedo de Oliveira Rodrigues

Bruna Otani Ribeiro

Larissa Fostinone Locoselli

UNILA, cuando fue concebida por su Comisión de Implantación – CI, fue planeada como una institución innovadora en lo que se relaciona a la enseñanza, investigación y extensión, por tener el propósito de desarrollar estos aspectos de manera direccionada hacia la integración de América Latina y el Caribe. Por esta razón, se diferencia de otras universidades públicas en Brasil al asumir la responsabilidad de formar a profesionales no solo cualificados en la carrera elegida, sino también aptos para la construcción de sociedades latinoamericanas y caribeñas integradas y más justas social y económicamente (UNILA, 2012).

La propuesta de dicha comisión era que no se ignoraran las demandas de la educación universitaria del siglo XXI en la región. De este modo, las y los docentes de la CI-UNILA propusieron que los cursos de grado de esta universidad fueran: aquellos que todavía no existían en la región de la triple frontera entre Brasil, Paraguay y Argentina – espacio elegido para la sede de la institución –; estuvieran conectados a cuestiones fronterizas; tuvieran un perfil interdisciplinario; y llevaran en cuenta los problemas comunes existentes en la región, como se señala en el Artículo 115 del Reglamento General (UNILA, 2013b) de la institución:

Las carreras de grado de UNILA tienen como objetivo la formación de profesionales para toda América Latina y el Caribe, para el ejercicio de actividades que requieran estudios superiores, asociándose a la investigación y la extensión. Las carreras deben ser organizadas de manera que atiendan a: I. La misión latinoamericana de UNILA; II. El compromiso de enseñanza sobre temas latinoamericanos y de investigación que tengan como objeto, preponderantemente, problemas de interés del continente latino-americano [...] (UNILA, 2013/b, p. 11, traducción nuestra).

Para lograr este ambicioso objetivo, se concibió el Ciclo Común de Estudios (CCE). Según el Artículo 124 del Reglamento General de UNILA, “El Ciclo Común de Estudios es parte integrante de la misión de UNILA y obligatorio a todos los estudiantes matriculados en las carreras de grado.” (UNILA, 2013; 2024, p. 12, traducción nuestra). Está compuesto por las disciplinas de Portugués y Español como Lengua Adicional, que forman parte del eje de Lenguas, y por las disciplinas de otros dos ejes: Fundamentos de América Latina (FAL) y Epistemología y Metodología, que también están presentes en todas las carreras de grado de UNILA. La idea de un primer ciclo de estudios en los tres primeros semestres surgió con el fin de ofrecer, desde el inicio de la formación de los estudiantes, la posibilidad de desarrollar, a través de una propuesta interdisciplinaria, una cultura humanística (UNILA, 2013a).

Esta formación humanística orientada a la comprensión de la realidad latinoamericana y caribeña permitiría el surgimiento de epistemologías posiblemente más adecuadas a las necesidades de América Latina, lo que representaría un avance significativo tanto para el sistema universitario específicamente brasileño como para el latinoamericano de modo general, ya que habría la posibilidad de producir conocimientos sin reproducir modelos tradicionales de enseñanza universitaria, que, además de estar anclados en una perspectiva netamente moderna y eurocéntrica que invisibiliza

matrices de pensamiento y epistemologías otras, a menudo se consideran obsoletos también porque no satisfacen las demandas de la contemporaneidad.

En el marco de tal proyecto, para la cimentación de conocimientos básicos sobre América Latina y el Caribe surge el plan de las disciplinas de FAL, a través de las cuales se:

[...] propone compartir conocimientos de carácter interdisciplinario sobre el desarrollo de la región latinoamericana, comenzando con estudios que introducen las condiciones históricas de su desarrollo para, al final, alcanzar un debate que pueda sostener una mirada crítica sobre los problemas actuales
(UNILA, 2013 p. 5, traducción nuestra).

Así, las disciplinas de FAL, en conjunto con las disciplinas de Lengua Adicional (LA) y las disciplinas de Ética y Ciencia e Introducción al Pensamiento Científico (IPC) – que forman parte del eje de Epistemología y Metodología –, permiten que las y los estudiantes adquieran conocimientos únicos, no abordados en otras instituciones de educación superior dado que el CCE, con la configuración que presenta, es exclusivo de la UNILA, lo que le asegura un carácter distintivo a esta Institución de Educación Superior (IES).

El modelo formativo ofrecido por UNILA fue concebido como una forma de establecer integración entre los países de América Latina y el Caribe a partir del conocimiento. Esta universidad fue creada para ser un vínculo de cooperación internacional solidaria que serviría de ejemplo para el mundo al no basarse únicamente en relaciones comerciales, sino también culturales, educativas, científicas y tecnológicas, y podría instaurar nuevos paradigmas en cuanto al nivel superior de enseñanza, ya que proporcionaría espacios para reflexionar sobre la historia de los países que buscan integrarse, así como sobre la configuración actual en la que se encuentran y sobre el futuro por construir.

De este modo, el CCE fue diseñado con el objetivo de asegurar la existencia de un código compartido para las carreras ofrecidas en una IES diversificada por naturaleza. Este código tiene como finalidad profundizar la discusión acerca de una identidad latinoamericana y caribeña, al transmitir conocimientos sobre el Caribe y América Latina; sobre las lenguas portuguesa y española, en el marco de una propuesta bilingüe (portugués-español); y sobre el pensamiento crítico exigido por la ciencia y la sociedad contemporáneas.

Tal propuesta le confiere un carácter singular a UNILA, al convertirla en la única IES pública en Brasil que se propone ser bilingüe, lo que vuelve fundamental el debate sobre el bilingüismo. Desde luego, este representa uno entre los importantes desafíos a los que la comunidad académica se enfrenta para consolidar el proyecto de integración cooperativa y solidaria de Latinoamérica y el Caribe, anhelado por la universidad.

Podemos pensar, por un lado, que se trata de un desafío por el hecho de que se pretende construir una institución *bilingüe* que atienda al proyecto de integración de una región que es más bien *multilingüe*. En la propia comunidad universitaria, es insoslayable no solo la presencia de otras muchas lenguas además del portugués y del español, desde autóctonas (como el guaraní, el aymara, el quechua, el tikuna) hasta el francés y su criollización haitiana, el kreyòl; sino también el rol que tiene la circulación de esas lenguas en la vida cotidiana de la universidad. Este multilingüismo se ha visto fortalecido por políticas institucionales como el programa Pro-Haiti (UNILA, 2014) y la implementación de procesos de selección específicos para el ingreso de indígenas, refugiados y portadores de visa humanitaria (UNILA, 2018a, 2018b).

Pero, por otra parte, el bilingüismo portugués-español representa un desafío también en cuanto al histórico de integración latino o sudamericana. En el Plan de Desarrollo Institucional, leemos que “Por medio del fomento y constante investigación del bilingüismo, UNILA propone el desarrollo de competencias nece-

sarias para la activa participación en los diálogos y procesos interculturales locales, regionales e internacionales de América Latina y el Caribe [...]” (UNILA, 2019, p. 35, traducción nuestra).

Al considerar lo que dicho documento aclara respecto al fomento del bilingüismo en la institución, es posible comprender que la proposición de la universidad acerca del desarrollo de capacidades necesarias para la participación en diálogos y procesos interculturales de Latinoamérica y el Caribe está relacionada con la manera cómo entiende también este proceso Arnoux (2008). Según la investigadora,

El desarrollo de un bilingüismo español/portugués [...] reforzará los vínculos fraternos y dará un nuevo sentido a la resistente representación, que ha permanecido durante los dos siglos de vida independiente, de que constituimos una nación fragmentada que debe buscar su unidad. Este imaginario, insistentes, hará posible la construcción de una nueva ciudadanía y una participación democrática que genere solidaridad entre zonas distintas de ese espacio integrado (Arnoux, 2008, p. 14).

Concordamos con Arnoux (2008) cuando remarca la importancia del bilingüismo español-portugués para el fortalecimiento de los países de América Latina como bloque integrado social, cultural y económicamente, y, en ese sentido, menciona la problemática búsqueda por una inexistente unidad nacional así como la necesidad de construcción de un nuevo imaginario concerniente a nuestra identidad.

Debido a nuestro contexto de actuación, teniendo en cuenta sobre todo la misión institucional de UNILA y el rol del bilingüismo para que esta misión se convierta en realidad, vemos también el debate sobre la cuestión identitaria, suscitado por Arnoux (2008), como fundamental. Por lo tanto, otra discusión necesaria para informar las prácticas pedagógicas que se desarrollan en esta universidad consiste en la que se relaciona con la identidad lati-

noamericana y el lugar que tiene Brasil en ella. Como ya lo han apuntado estudios anteriores, es importante en la configuración de esa “nación fragmentada”, como lo dice Arnoux, el imaginario de la “isla Brasil” en tanto único país lusohablante, rodeado de países hispanohablantes (Rodrigues, 2012).

Para profundizar en el debate acerca del lugar de Brasil en esa identidad latinoamericana, no se puede soslayar lo que recupera Quijada (1998) en cuanto al proceso histórico de conformación de una identidad política transnacional a través del término “América Latina”. El hecho de que la identidad “latina” se construye a partir de mediados del siglo XIX en el pensamiento hispanoamericano, en especial el desarrollado por figuras destacadas del proceso político de consolidación de las recientes repúblicas, como una identidad contrapuesta a la “sajona” y que, concerniente a estas repúblicas, no deja de movilizar una noción de origen en la metrópolis hispánica, pone de manifiesto cómo la primera constitución histórica de la identidad “latinoamericana” corresponde a la “América Hispánica” y no incluye a Brasil. Como la misma Quijada (1998) señala, es recién a comienzos del siglo XX que Manuel Ugarte plantea una propuesta de unidad latinoamericana que discute de modo más sistemático la inclusión brasileña.

Pese a que en términos de historia política esta inclusión haya tardado y su consolidación más aún, pensamientos como el del antropólogo brasileño Darcy Ribeiro desvelan el terreno común sobre el cual se erigieron las naciones latinoamericanas y desde el cual se puede (y según Ribeiro, se debe) forjar una identidad regional que aporte al proceso político de emancipación política de América Latina y el Caribe frente al despojo y la explotación a los que históricamente nos somete el norte global. En un ensayo de 1976, Ribeiro produce una síntesis de la historia de nuestras semejanzas (sin obviar la de nuestras diferencias), que podríamos parafrasear en la esquematización de tres aspectos centrales: a) las matrices comunes de nuestras poblaciones: la indígena, la afro, la europea ibérica y, en especial a partir de las migraciones del siglo XX, euro-

pea no ibérica e incluso asiática; b) el peso del racismo y la ideología del blanqueamiento en la conformación de la estructura social; y c) la ordenación socioeconómica y política con fundamento en el latifundio y el entreguismo (Ribeiro, 2012). Se trata de una síntesis que en mucho nos ayuda a pensar la construcción de una identidad que dé espacio a un proyecto de integración regional como el que pretende UNILA.

La misión institucional de esa universidad se centra en un proyecto integracionista que tiene como principios fundamentales, además del ya abordado bilingüismo (portugués-español), también la interculturalidad, la interdisciplinaridad y la integración solidaria. En lo que le atañe al principio de interculturalidad, el Plan de Desarrollo Institucional de la universidad establece que, para concretar la integración regional, es esencial valorar:

el diálogo y la comunicación intercultural, respetando las diversidades existentes y posibilitando una construcción solidaria y legítima; los saberes y experiencias tradicionales, poniéndolos en interacción con las diversas innovaciones científico-tecnológicas; y la historia de las diferencias y semejanzas entre culturas de los pueblos latinoamericanos y caribeños (UNILA, 2019, p. 35, traducción nuestra).

Entendemos el concepto de interculturalidad en los términos de Walsh (2006), como aquel que “señala y significa procesos de construcción de conocimientos ‘otros’, de una práctica política ‘otra’, de un poder social ‘otro’, y de una sociedad ‘otra’”. En un proyecto integracionista como el que se postula UNILA, el concepto supone, o debe suponer, como la misma autora lo señala, “formas distintas de pensar y actuar con relación a y en contra de la modernidad/colonialidad, un paradigma que es pensado a través de la praxis política” (Walsh, 2006, p. 22).

Es importante subrayar que dicha noción no obvia las tensiones y conflictos inherentes a todo proceso de integración intercultural, sino todo lo contrario. En la misma línea argumentativa de

Walsh, defendemos que se debe trasladar a nuestra práctica pedagógica, en tanto práctica política, no porque busque “reconocer, tolerar o incorporar lo diferente dentro de la matriz y estructuras establecidas”, sino porque busca construir con él (y no “desde él”, es decir, no tomarlo como simple objeto) prácticas decoloniales del ser y del saber, tratando de valorar formas de vivir, pensar y actuar otras, y anhelando un verdadero desplazamiento teórico y metodológico.

Se trata, por lo tanto, de tratar de “implosionar – desde la diferencia – las estructuras coloniales del poder” (Walsh, 2009, p. 43) – a las que somos y estamos históricamente condicionadas, sobre todo en términos académicos al buscar romper con lugares hegemónicos del saber, que se imponen especialmente desde el norte global y son ajenos a nuestra realidad; y del ser, potenciando modelos que no sean heteronormativos, blancos y excluyentes.

Es en la interacción entre los principios institucionales de UNILA, sobre todo a partir del bilingüismo y la interculturalidad, que la institución lograría, así, garantizar la integración solidaria, acortando distancias entre los pueblos, sujetos y cosmologías de la región, al valorar conocimientos originados desde un lugar de enunciación propio, latinoamericano.

Ahora bien, ¿cómo plasmarlo en la enseñanza de lengua adicional en ese contexto? Nos dedicaremos a esta pregunta discutiendo algunas de las prácticas y experiencias que venimos (re) construyendo a lo largo de nuestros ocho años de recorrido en la enseñanza de español como lengua adicional en el Ciclo Común de Estudios de UNILA.

En primer lugar, traeremos a colación un ejemplo de cómo intentamos trabajar lo identitario en el proceso de aprendizaje del español lengua adicional desde una perspectiva intercultural según la entendemos. Se trata de una secuencia didáctica que solemos desarrollar en la etapa inicial del primer curso de español del CCE. En términos discursivos, la secuencia busca trabajar un objetivo bastante común en cursos iniciales de lengua extranjera, la (auto)

descripción física de personas, enmarcado en un objetivo más amplio, también usual en esas etapas de enseñanza-aprendizaje: el presentarse y describirse a sí misma/o en tanto persona (rasgos físicos, del carácter, hábitos, preferencias...).

En el plano de la (auto)descripción física, la secuencia se inicia con el contacto, comprensión y discusión del poema “Rotundamente negra”, de la poetisa y antropóloga afrocostarricense Shirley Campbell Barr. En nuestras últimas experiencias, ello se vino conjugando aún con la propuesta de una práctica semejante respecto al poema “Me gritaron negra”, de la multiartista afroperuana Victoria Santa Cruz (Campbell Barr, 1994; Santa Cruz, 1978). Entonces, de un recorrido realizado con poema(s) que aborda(n) la temática del racismo desde una clave latinoamericanista, dado que en gran medida discute(n) lo que Lélia Gonzalez nombra como racismo por denegación y se puede decir aún que representa(n) lo que la filósofa plantea ser la amefricanidad (Gonzalez, 1988), es que se despliega una sistematización del contenido léxico relacionado al propósito de describir a personas en cuanto a sus rasgos físicos (color de la piel, de los ojos, del pelo; formato de la nariz, los ojos, los labios; textura del pelo; etc.). Es decir, tal contenido léxico se busca abordar desde un principio de forma integrada a una cuestión histórica e identitaria que se reconoce como central en la sociedad brasileña y, a través de tal(es) poema(s), se nota el carácter compartido de la cuestión con sociedades hispanoamericanas. Luego del trabajo con el contenido léxico, llegamos a la secuencia que nos interesa discutir aquí más específicamente.

Dicha secuencia se abre con la presentación de fotos de cuatro personas desconocidas junto a la consigna de que se les atribuya una nacionalidad latinoamericana. La opinión acerca del origen de tales personas solo puede fundamentarse en sus características físicas y el aspecto que tienen en la foto. Además, se pide que dicha opinión se formule en español con base en algunos enunciados modelos genéricos que refieren sobre todo el color de piel, acompañados de una lista de gentilicios. Con los elementos dados, se

puede llegar, por ejemplo, a enunciados como: “Creo que la persona A es boliviana porque tiene rasgos indígenas”. A este ejercicio le sigue un panel de fotos de personalidades hispanoamericanas — como Milagro Sala, Juan Román Riquelme, Alejandro Delius, Gael García Bernal, Susana Baca, Camila Vallejo, Rubén Rada, Silvio Rodríguez y Marta Gómez — que, por lo general, rompen con las expectativas que, desde el sentido común, se suele tener en Brasil respecto a la constitución étnico-racial de países como Bolivia, Argentina, Uruguay, Chile, Perú, Cuba, México o Colombia. El panel se lo presentamos preguntándoles a quiénes de esas personas conocen y, en el caso (más usual) de que no conozcan a nadie o no estén seguras/os del origen de las que sí conocen, les anticipamos qué nacionalidades están presentes en ese panel sin relacionarlas a las personas, especificando tan solo el sexo (por ejemplo: “un hombre boliviano”, “una mujer y un hombre argentinos”) y, entonces, invitamos a que nos señalen la identificación que hacen (por ejemplo: “el hombre negro que lleva bigote y anteojos es el cubano”, “la mujer blanca que tiene ojos claros es la argentina”). Tras el intento de correlacionar las nacionalidades dadas a las respectivas personas, se les presenta sus nombres y orígenes y se da lugar a un debate sobre los imaginarios y representaciones acerca de la nacionalidad vinculados a la categoría de fenotipo.

Es importante subrayar que es muy común que las y los estudiantes, desde la práctica inicial de formular la opinión con base en las cuatro fotos de personas anónimas, manifiestan sentirse molestos en realizar el ejercicio, por tener que relacionar la imagen de una persona a una nacionalidad, lo que, de hecho, solo puede realizarse desde un imaginario estereotipado. Cabe señalar, sin embargo, que la molestia no deja de ser una finalidad intencional en esa propuesta didáctica, en el sentido de que las y los estudiantes se vean impulsados a reflexionar sobre lo problemático que es asignarle a una persona, a partir de sus rasgos físicos, características identitarias específicas, ya que supone ignorar la diversidad cultural y étnica de los sujetos de nuestra región.

Aunque, en términos individuales, una conciencia acerca de ello pueda presentarse desde el inicio de la secuencia didáctica, en cuanto tendencia general lo que suele ocurrir a lo largo de su realización es la reproducción de determinados imaginarios que podríamos interpretar desde el concepto de etnotipo recuperado de Bres, Détrie y Siblot por Gasparini: “el establecimiento de relaciones fijas entre lo considerado propio y ajeno a través de la cosificación de los lugares de enunciación” (Bres *et al.*, 1996 *apud* Gasparini, 2009).

En ese sentido, es interesante comentar que ante lo planteado en el primer ejercicio de la secuencia, es decir, atribuirle una nacionalidad *latinoamericana* a cada una de las cuatro personas anónimas presentadas, la respuesta “brasileña” (intencionalmente incluida en el cuadro de gentilicios ofrecido como soporte en la actividad, promovándose la inclusión de Brasil en esa identidad geopolítica y cultural) aparece pero tan solo relacionada a dos de las personas: a la mujer cuya racialización se muestra la más variable entre las cuatro, descrita desde “blanca” hasta “morena”; y al hombre que se describe como negro. En cuanto a las otras dos personas cuyas fotos forman parte de este ejercicio, se nota la fijación de cierto concepto de “lo indígena” como característica andina y la fijación de una imagen de blanquitud como rasgo rioplatense, en específico predominantemente argentino o, cuando no, uruguayo.

La reflexión y el debate a los que la secuencia didáctica da cabida permite una concientización, en muchos casos, acerca del tema étnicorracial en la conformación de las sociedades latinoamericanas, facilitando un proceso de reconocimiento de semejanzas de parte de brasileños respecto a las demás nacionalidades de la región: del sentido común de que “los brasileños no tenemos una única cara”, conjugado a los etnotipos andinos, rioplatenses, caribeños, se pasa al despertar de una conciencia sobre cómo el proceso colonial estructura todas las sociedades latinoamericanas contemporáneas y, a la vez, sobre cómo las identidades nacionales no son suficientes para entenderlo y, muchas veces, realizan un proceso de ocultamiento que impulsa la circulación de determinados etno-

tipos (por ejemplo, cuando no se considera la afrodescendencia en Uruguay o la ascendencia originaria en la Argentina). Es en esa medida en la que, creemos, prácticas como esta permiten trabajar lo identitario, desde una perspectiva intercultural, en el proceso de aprendizaje del español como lengua adicional en UNILA.

Pero, para que mejor se entienda cómo pensamos el lugar de las lenguas adicionales dentro del proyecto bilingüe de la institución, algo que también nos parece importante señalar es que las y los estudiantes, desde su ingreso, tienen contacto con el portugués y el español en distintos espacios de la universidad, especialmente en las interacciones con compañeros de distintas partes de América Latina, en el seguimiento de clases y la lectura de materiales en lengua que no es la materna.

Otro aspecto fundamental relacionado con lo anterior es que, desde nuestra experiencia, la mayor parte del alumnado no tuvo contacto en la etapa escolar con los géneros que circulan en el ámbito universitario, como artículos científicos, ensayos, manuales, etc. Esto supone, o debería suponer, un trabajo de introducción a tales géneros desde el principio de la vida académica que involucrara las situaciones de producción y circulación de dichos enunciados, considerando sus aspectos sociohistóricos (Bajtín; Medvedev, 1994; Rojo, 2005), así como sus propiedades composicionales, estructura, estilo y los tipos textuales definidos por las secuencias lingüísticas que los conforman (Marcuschi, 2002). Claro está que, en este segundo caso, no se trata de una particularidad de nuestros estudiantes, pero es un aspecto que se ve particularmente afectado por el contexto bilingüe en el que están insertados.

Así, desde nuestra concepción, la enseñanza de las lenguas adicionales debería dar cuenta de este conjunto de especificidades de aprendizaje. Por ello, creemos ser fundamental que ya en la primera disciplina de lenguas las y los estudiantes puedan desarrollar un nivel de comprensión más alto, ya sea escrito u oral, que les permita hacer frente a las demandas inmediatas con las que se encuen-

tran desde su ingreso. No implica, sin embargo, que la producción en la lengua adicional la dejemos a un lado. Al tener en cuenta la proximidad y la distancia entre el portugués y el español, así como las influencias autóctonas (de los pueblos originarios), y alóctonas (en especial de los africanos traídos forzosamente a estas tierras latinoamericanas), estamos considerando que el trabajo sobre la materialidad lingüística en nuestras clases no ignora los aspectos constitutivos complejos de nuestras poblaciones. Más bien, se trata de un trabajo integrado, una concepción de que la enseñanza y el aprendizaje de lenguas en este contexto debe buscar poner en diálogo los aspectos identitarios, políticos, históricos y socioculturales presentes en lo lingüístico.

Además, juega un rol importante en este proceso formativo la percepción de dificultad/facilidad de los aprendices acerca de la lengua adicional, motivada, muchas veces, por la cercanía entre ellas, pero igualmente por el desconocimiento sobre la otra lengua. Una relación que podría caracterizarse como

[...] la de una proximidad grande de raíces etimológicas/bases léxicas, en el léxico y la morfología, combinada a una importante distancia sintáctica en lugares puntuales, pero cruciales (para la adquisición, por ejemplo), como el uso de pronombres sujeto y clíticos, las distintas disposiciones de las palabras en las frases, las distintas formas de enunciar (Cintrão, 2006, p. 178-179, traducción nuestra).

Como forma de hacer este punto más claro, podemos tomar como ejemplo el tema de la referencia, netamente en lo que concierne al funcionamiento lingüístico-discursivo comparado de los pronombres entre las lenguas portuguesa y española. González (2008, [n. p.]), sobre este aspecto, afirma existir una “inversa asimetría” que se refiere a la “expresión de esos argumentos del verbo con formas pronominales o con categorías vacías, con consecuencias importantes para otros niveles de análisis”, de lo cual se desprende que es necesario efectuar un abordaje más sistemá-

tico, en las distintas formas como se manifiestan los pronombres, a partir de su observación en funcionamiento en una variedad de géneros y de sus efectos de sentido.

En nuestro caso, y considerando este trabajo inicial en clase más centrado en la comprensión, partimos siempre de los conocimientos que las y los estudiantes ya tienen de su propia lengua y de la lengua adicional, en actividades de tipo deductivo e inductivo, tanto individuales como en grupos. Así, en las prácticas de lectura (cuyas temáticas se eligen en función de la discusión acerca de la identidad latinoamericana y desde un sesgo interdisciplinario) se introduce la búsqueda sistemática y consciente de una serie de referentes en los textos leídos, que pueden recuperarse por medio de las distintas marcas de persona, es decir, a través de la morfología verbal, la reflexibilidad/reciprocidad, los complementos verbales, los posesivos, etc. Luego del cotejo de las respuestas, se sistematizan determinados aspectos de esos funcionamientos lingüísticos y se observa cómo este conocimiento puede aportar a la comprensión textual. Como uno de los aspectos más importantes en la comparación del funcionamiento de nuestras lenguas, se subrayan los distintos usos de los pronombres de complemento y su especial relevancia en el caso de la lengua española. Por fin, el trabajo que se inicia por la deducción e inducción a través de prácticas de lectura que buscan atender a la introducción a los géneros propios del ámbito académico, se expande en la movilización de esos funcionamientos lingüísticos del español en otras actividades que busquen abordar la correferencia, ya sea a través de las marcas de persona o de los sustitutos textuales.

El lugar que le damos en el nivel inicial a la comprensión de textos (escritos y orales) y la forma como buscamos enmarcar en este eje el desarrollo de una conciencia metalingüística en el proceso de aprendizaje del español por brasileñas/os en el CCE también nos parece un punto clave de la perspectiva latinoamericanista en ese contexto de enseñanza. Desde nuestra mirada, es imperativo tener una visión crítica sobre la labor propia, que cuestione conti-

nuamente si esta se coaduna con las necesidades de los aprendices y con el proyecto institucional. Esto no implica borrar las diferencias y las problemáticas inherentes a la relación de integración regional que se propone, sino todo lo contrario, es decir, significa hacer hincapié en la discusión de los retos que nos impone este proceso que atraviesa distintos ámbitos, de los cuales la lengua adicional es uno muy importante. En lo que atañe a este ámbito, implica más específicamente confrontar imaginarios, estándares y tradiciones relacionadas con la enseñanza y aprendizaje de lenguas, como las difundidas por el Marco Común de Referencia Europeo, que desconsideran las especificidades de esta especial relación, no libre de tensiones, entre el portugués y el español, en este espacio compartido (Sokolowicz, 2014).

El trabajo que llevamos a cabo en UNILA y del que presentamos una pequeña muestra en este ensayo consiste en un intento de contribuir a la misión institucional integracionista de nuestra universidad. Al tener como eje central principios como el de la interculturalidad y la interdisciplinaridad, buscamos sensibilizar a las y los estudiantes para temáticas importantes de nuestra región. Esto, claro está, no se aparta de nuestra actuación en tanto profesoras de español como lengua adicional, dado que tales discusiones se ven articuladas a nuestra praxis docente y a nuestra visión de la enseñanza de lenguas, incluso en lo que corresponde al desarrollo de las competencias requeridas para la interacción y la inscripción de los sujetos en una lengua adicional, a partir de la sistematización de contenidos y la descripción lingüística necesarias a este fin.

Igualmente, no se aparta de una visión crítica sobre nuestra propia labor, en el sentido de que, según entendemos, la responsabilidad de formar a personas capacitadas para actuar e intervenir en los diálogos y procesos interculturales de nuestra región – como se desprendía del Plan de Desarrollo Institucional de UNILA (2019) antes citado – la tenemos todas las y todos los docentes de la institución, y la clase de lenguas se configura como uno de los espacios potencialmente importantes para esto.

REFERENCIAS

ARNOUX, E. N. Ámbitos para el español: recorridos desde una perspectiva glotopolítica. **Reverte – Revista de Estudos e Reflexões Tecnológicas da Faculdade de Indaiatuba**, Indaiatuba, v. 6, p. 1-28, 2008.

BAJTÍN, M. M.; MEDVEDEV, P. N. Los elementos de la construcción artística. *In*: BAJTÍN, M. M.; MEDVEDEV, P. N. **El método formal en los estudios literarios**: introducción crítica a una poética sociológica. Madrid: Alianza Editorial, 1994. p. 207-226.

BRES, J.; DÉTRIE, C.; SIBLOT, P. **Figures de i'interculturalité**. Montpellier: Praxiling, 1996. 219 p.

CAMPBELL BARR, S. **Rotundamente negra**. [S. l.], 1994. 1 vídeo (3 min 51 s). Publicado pelo canal Shirley Campbell Barr. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HKxltNk63MU>. Acesso em: 31 maio 2024.

CINTRÃO, H. P. **Colocar lupas, transcriar mapas**: iniciando o desenvolvimento da competência tradutória em nível básico de espanhol como língua estrangeira. 2006. 445 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8145/tde-08082007-145636/>. Acesso em: 15 jan. 2009.

GASPARINI, P. El etnotipo latinoamericano en los textos de ELE: análisis de dos casos. **Signos ELE**, Buenos Aires, n. 3, p. 1-15, out. 2009. Disponível em: <http://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/1255>. Acesso em: 7 set. 2023.

GONZALEZ, L. A categoria político-cultural da amefricanidade. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, jan./jun. 1988.

GONZÁLEZ, N. M. Portugués brasileiro y español: lenguas inversamente asimétricas. **Signos ELE**, Buenos Aires, n. 1-2, p. 1-7, dez. 2008. Disponível em: <http://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/1394>. Acesso em: 20 jan. 2020.

MARCUSCHI, L. M. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

QUIJADA, M. Sobre el origen y difusión del nombre América Latina (o una variación heterodoxa en torno al tema de la construcción social de la verdad). **Revista de Indias**, Madri, v. 58, n. 214, p. 595-616, 1998.

RIBEIRO, D. **América Latina: a pátria grande**. Rio de Janeiro: Fundação Darcy Ribeiro, 2012.

RODRIGUES, F. C. **Língua viva, letra morta: obrigatoriedade e ensino de espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro**. São Paulo: Humanitas, 2012.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.). **Gêneros: teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 184-207.

SANTA CRUZ, V. **Me gritaron negra**. [S. l.], 1978. 1 vídeo (4 min 23 s). Publicado pelo canal Victoria Santa Cruz - Tema. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cHr8DTNRZdg>. Acesso em: 31 maio 2024.

SOKOLOWICZ, L. **Livros didáticos em revista (1990-2010):** sujeito, linguagem, discurso e ideologia no ensino de espanhol como língua estrangeira no Brasil. 2014. 215 p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8145/tde-17042015-182950/>. Acesso em: 6 jun. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA, UNILA. **Estatuto**. Foz do Iguaçu: UNILA, 2012. Disponível em: <https://atos.unila.edu.br/atos/estatuto-9166>. Acesso em: 7 set. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA, UNILA. **Plano de desenvolvimento institucional (PDI) 2019-2023**. Foz do Iguaçu: UNILA, 2019. Disponível em: <https://portal.unila.edu.br/proplan/planejamento/pdi-unila-2019-2023>. Acesso em: 20 nov. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA, UNILA. **Processo seletivo para estudantes indígenas**. Foz do Iguaçu: UNILA, 2018a. Disponível em: <https://portal.unila.edu.br/ingresso/indigenas>. Acesso em: 23 maio 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA, UNILA. **Processo seletivo para refugiados e portadores de visto humanitário**. Foz do Iguaçu: UNILA, 2018b. Disponível em: <https://portal.unila.edu.br/ingresso/refugiados>. Acesso em: 23 maio 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA, UNILA. **Projeto pedagógico ciclo comum de estudos**. Foz do Iguaçu: UNILA, 2013a. Disponível em: <https://portal.unila.edu.br/prograd/daciclo/arquivos/ppc-ciclo-comum.pdf>. Acesso em: 7 set. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA, UNILA. **Regimento geral**. Foz do Iguaçu: UNILA, 2013b. Disponível em: <https://atos.unila.edu.br/atos/regimento-geral-da-universidade-9165.pdf>. Acesso em: 26 maio 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA, UNILA. **Resolução nº 37/2014/CONSUN**: dispõe sobre o programa Pro-Haiti. Foz do Iguaçu: UNILA, 2014. Disponível em: <https://atos.unila.edu.br/atos/resolucao-n-ordm-37-2014-consun-591>. Acesso em: 4 jun. 2024.

WALSH, C. **Interculturalidad, Estado, sociedad**: luchas (de) coloniales de nuestra época. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, 2009.

WALSH, C.; MIGNOLO, W.; GARCÍA LINERA, Á. **Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento**. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2006.

FUNDAMENTOS DE AMÉRICA LATINA E FORMAÇÃO DISCENTE: RELATOS A PARTIR DO CURSO DE ARQUITETURA E URBANISMO*

Andréia Moassab

Ana Silvia Fonseca

Desde sua concepção, a Universidade Federal da Integração Latino-Americana, UNILA, é marcada por questões relativas a território, ambiente e identidade, o que, em algumas carreiras, como Arquitetura e Urbanismo – CAU, é mais evidente. Nossa prática em sala de aula, confirmada por relatos de egressos e egressas, tem demonstrado que os pilares deste debate são constituídos logo no ingresso dos e das estudantes na universidade, por meio de Fundamentos de América Latina – FAL, componente curricular integrante do Ciclo Comum de Estudos – CCE.

Tendo por base a missão da UNILA como universidade voltada para a integração regional, o curso de Arquitetura e Urbanismo teve seus primeiros ingressantes em 2012, ofertando regularmente, desde então, 30 vagas anuais. O CAU se propõe a ser um curso que contribui para compreender as particularidades do espaço construído e habitado latino-americano a partir de uma concepção da arquitetura e do urbanismo como ação política. Por conseguinte, profissionais egressos da UNILA diferenciam-se pelo profundo entendimento da função social do arquiteto e urbanista em seu território: a América-Latina.

Sustentado numa compreensão do arquiteto e da arquiteta e urbanista como sujeito social seu projeto coaduna, igualmente, com os anseios para a universidade, que deve ser “a expressão de uma sociedade democrática e pluricultural, inspirada nos ideais de liber-

* Esta é uma versão reduzida do nosso texto publicado no livro “50 anos del Taller Total”, organizado por Nora Lamfri e Sylvia Dobry, e publicado, em 2021, pela Universidad Nacional de Córdoba.

dade, de respeito pela diferença e de solidariedade” (Trindade *apud* Vieira-Rocha, 2011, p. 28). Sob esta perspectiva, o projeto político-pedagógico do curso – PPC – organiza as disciplinas em seis eixos de instrumentação: a) Estudos Latino-Americanos; b) Crítica; c) Técnica; d) Leitura e Representação; e) Arquitetura e f) Urbanismo e Paisagem. As disciplinas que compõem os eixos gozam de independência, embora estejam previstas inter-relações temáticas entre os eixos e destes com os ateliers integrados. Interessa, aqui, debater a experiência e importância do Eixo de Instrumentação em Estudos Latino-Americanos na formação do futuro e da futura profissionais em arquitetura e urbanismo, mais especificamente, a disciplina Fundamentos de América Latina, que é dividida em FAL I, II e III. Além de FAL, integram este eixo de instrumentação as demais disciplinas do CCE: Introdução ao Pensamento Científico, Ética e Ciência; e Línguas Adicionais (Português ou Espanhol).

Nestes três primeiros semestres na UNILA são disponibilizadas as primeiras ferramentas críticas aos e às estudantes, a serem aprofundadas adiante no curso, além de propiciar, ao alunado, um convívio multicultural com discentes e docentes dos diversos institutos da universidade. Para a formação de um arquiteto ou arquiteta e urbanista voltado para a atuação na América Latina, este eixo de instrumentação é definidor de uma perspectiva crítica e multidisciplinar sobre diversos temas de interesse no continente (Castro, 1994; Porto-Gonçalves, 2015). Optamos por designar a América Latina como “continente” por entender que fatores históricos e políticos sobrepujam a geografia, evocando também conceitos como *Abya Yala* ou a “Pátria Grande” de Martí e Ugarte.

Afinal, o que é FAL?

Fundamentos de América Latina é uma sequência de disciplinas distribuídas em três semestres, obrigatória para todos os alunos e alunas da UNILA. Para o primeiro semestre, FAL, com quatro créditos, traça um caminho histórico que define a especi-

ficidade regional, com os conteúdos “articulados particularizando ‘marcos’ históricos que [...] permitem tecer uma ponte analítica que vai desde o processo de Colonização até o presente” (UNILA, 2013, p. 14). Os temas incluem cultura, arte e política na região. No semestre seguinte, a disciplina é orientada ao entendimento da América Latina como uma região diversa (*Idem, ibid.*), fundamentada no estudo de questões próprias do continente, desenvolvidas a partir do pensamento político-científico latino-americano. O último módulo da disciplina, em relação direta com a arquitetura e o urbanismo, “tem como finalidade que o aluno atinja uma crítica atual de diversos problemas que concernem ao modelo de desenvolvimento em curso” (*Idem, ibid.*) e suas consequências no território. Desta forma, os conteúdos de FAL I são assim especificados:

- Culturas pré-colombianas, conquista e colonização.
- Revoluções de independência e o século XIX.
- Constituição do Estado-Nação na América Latina e Caribe.
- Clássicos do pensamento da integração latino-americana do século XIX.
- Vanguardas artísticas em princípios do século XX.
- Os anos 30: Perón, Vargas e Cárdenas.
- A Cepal. A Teoria da Modernização e as Teorias da Dependência.
- Revolução cubana e o clima político dos anos 1960 na região.
- Vida cultural dos anos 1960 e 1970: boom literário, arte, música e política.
- Governos autoritários.
- Processos de democratização, crise da dívida e a investida neoliberal.
- Globalização e meios de comunicação durante os anos 1990.
- Os governos do século XXI.

Por sua vez, FAL II prima por “conhecer a diversidade territorial, econômica, cultural e social na região latino-americana, tendo como objetivo analisar as diversas formas de integração” (UNILA, 2013, p. 23), sendo seus conteúdos assim definidos:

- América Latina no contexto Internacional
- Modernização
- Integração Regional

- Visões da América Latina no cinema e audiovisual
- Pensamento latino-americano nos anos 1960
- Panoramas contemporâneos da televisão
- África e América Latina e a Diáspora Negra
- Heterogeneidade estrutural e desigualdade social
- Teorias Feministas e a questão de gênero
- A composição multicultural dos povos
- Sociedades e Estados no marco da multiculturalidade
- Existe uma identidade latino-americana?

Concluindo este ciclo, em FAL III, os conteúdos são organizados em torno de quatro temas distintos: a) o desenvolvimento das cidades latino-americanas, abordando desde a especificidade das cidades pré-hispânicas, passando pela criação das cidades coloniais, até a sua distribuição socioespacial atual; b) o desenvolvimento rural e a estrutura fundiária; c) as grandes obras de infraestrutura; e d) a biodiversidade, por meio do estudo dos biomas e ecossistemas próprios da região. Organizados em tópicos, esses conteúdos podem ficar assim distribuídos:

- Desenvolvimento das cidades
- Tipos de contaminação urbana e seus efeitos no corpo humano
- Campo, produção de alimentos e soberania alimentar
- Campanha mundial e latino-americana contra os agrotóxicos e os OGMs
- Agronegócio x agricultura familiar
- Integração regional através das obras de infraestrutura e megaevento
- Neoextrativismo x movimentos sociais
- Segurança energética
- Mudança climática, crise hídrica, desertificação e desastres ambientais
- Biodiversidade e ambiente.

Em adição, as disciplinas “Introdução ao Pensamento Científico” e “Ética e Ciência” têm por base a Filosofia, ferramenta primordial para enfrentar o desafio colocado pelo projeto da UNILA. Ao reformular o lugar geopolítico da Filosofia, considerando as limitações históricas e teóricas da filosofia ocidental, estas disciplinas introduzem os estudantes às ferramentas metodológicas

necessárias para uma abordagem crítica de suas futuras áreas de atuação. Completando o conjunto de disciplinas do CCE, está o ensino de Línguas Adicionais, isto é, Português para discentes cuja língua materna não seja o Português, e Espanhol para brasileiros e brasileiras. O estudo de idioma, para além de pautar o bilinguismo fundante da instituição, é indissociável da compreensão de cultura.

É possível perceber, portanto, que a chegada ao ambiente universitário da UNILA expõe o corpo discente a “uma base formativa interdisciplinar sustentada na elaboração de pensamento crítico, conhecimento contextual da região latino-americana e entendimento/manejo do espanhol ou português como língua adicional” (UNILA, 2013, p. 14). O princípio de conhecimento crítico adiciona às habilidades usuais do arquiteto e da arquiteta e urbanista a capacidade de refletir sobre sua função social no contexto específico da América Latina, constituindo-se em um valioso instrumento de formação.

Sob o viés de consolidar uma maior compreensão geral do continente, com bases direcionadas para um curso de Arquitetura e Urbanismo, foi entendimento consensual entre docentes e discentes do curso, durante a elaboração de seu primeiro projeto político-pedagógico, em 2013, que a inclusão dessas disciplinas é primordial para preparar o alunado para o núcleo de disciplinas de conhecimentos profissionais, as quais são, igualmente, atravessadas por questões da América Latina.

Particularidades de FAL para o CAU

Apresentamos a seguir um relato sobre alguns dos semestres de FAL I, II e III ministrados ao curso de Arquitetura e Urbanismo, com suas especificidades temáticas e metodológicas. A despeito da disciplina ter um conjunto de conteúdos prévios, há uma flexibilidade na organização e no recorte desses conteúdos, privilegiando as características das turmas. Por serem ministradas nos mais dife-

rentes cursos de graduação e áreas do conhecimento, é possível e esperado que os conteúdos de FAL sejam adaptáveis às distintas realidades.

No caso de Arquitetura e Urbanismo, o próprio alunado direciona os conteúdos pré-existentes para temas de seu interesse acadêmico, numa bem-vinda apropriação da interdisciplinaridade proposta pela universidade como um todo, mas sobretudo pelo curso em questão e pelo próprio CCE. Inclusive, é nas disciplinas do CCE que a interdisciplinaridade é mais fortemente materializada, de modo geral, e, ao ministrá-las, percebemos facilmente as diferenças político-metodológicas de cada curso. Entre estudantes de Arquitetura e Urbanismo há uma boa interação com os conteúdos tratados por FAL e, também, um co-gerenciamento maior das unidades temáticas. O professor ou professora vai ser, a todo instante, instado a rever conteúdos, ampliando-os em alguns pontos e sintetizando-os em outros. No geral, o que mais temos observado são pedidos de ampliação e aprofundamento de temas tratados, ou desdobramentos a partir deles, como aconteceu com o tema das vanguardas artísticas do início do século XX, já que arte e cultura são relevantes e transversais a todo o curso de Arquitetura e Urbanismo.

O futuro ancestral

Em 2017, em uma turma de FAL I para Arquitetura e Urbanismo, que contava também com estudantes das Engenharias e da Economia, os debates sobre os movimentos artístico-culturais e comportamentais que caracterizam as vanguardas nas primeiras décadas do século XX e a busca por identidades estéticas marcadamente latino-americanas, ou sobre o boom literário dos anos 1960, foram elevados à quinta potência, já que cada período era necessariamente relacionado a outro momento histórico e estético pelos e pelas estudantes. À professora cabia estar preparada para o esta-

belecimento dessas relações e suas implicações contextuais, seja no preparo prévio das aulas, seja durante as discussões em sala de aula ou no direcionamento futuro de possíveis atividades ou trabalhos.

As vanguardas latino-americanas dos anos 1920, particularmente, ganharam amplitude ao se revelarem, aos olhos das e dos estudantes, como matriz estética de movimentos mais do final do século: o modernismo brasileiro da Semana Moderna de Arte de 1922, em São Paulo, por exemplo, desdobrou-se no movimento tropicalista que imprimiu novos conceitos na música e no comportamento dos jovens do Brasil nos anos 1960. Produzido prioritariamente por artistas da região Nordeste, sobretudo da Bahia, reunidos em São Paulo, o Tropicalismo foi um divisor de águas na chamada Música Popular Brasileira. Além das mudanças tecnológicas, como uso da guitarra elétrica, amplificadores e demais recursos eletrônicos na produção musical, os tropicalistas promoveram profundos resgates do que é ou poderia ser a identidade cultural brasileira, a exemplo dos modernistas de 1922. Nesse aspecto, a máxima que o pensador Ailton Krenak tem repetido faz ainda mais sentido: o futuro é ancestral.

Igualmente inevitável foi a relação entre o modernismo dos anos 1920 e a arquitetura moderna das décadas seguintes, materializada em grandes edificações e, sobretudo, na inauguração de Brasília, em 1960. Ao mesmo tempo, estudantes de outros países da América Latina também estabeleciam relações entre as vanguardas modernistas e a arte produzida nas décadas seguintes, de modo direto ou indireto: a agradável desproporção das formas nas obras do colombiano Fernando Botero; as produções em cerâmica ou literatura de Josefina Plá, no Paraguai; a arquitetura moderna das maiores cidades do Chile, Uruguai e Argentina, para ficarmos em alguns exemplos. Ou seja, estudantes de Arquitetura e Urbanismo dialogam com esses conteúdos, estabelecendo relações e compartilhando dúvidas e possibilidades em sala de aula, em tentativas de apreender um possível entrecruzamento de influências ao longo do tempo entre as diversas expressões artísticas ou entre

elas e o momento político. O cruzamento entre áreas e períodos, ao longo de todo conteúdo de FAL I, é necessário para a compreensão das complexidades históricas e estruturais do continente. Relacionar o Modernismo de 1922 ao Tropicalismo e este ao momento político e econômico, das ditaduras empresariais-militares, pelo qual, primeiro, o Brasil passava e, depois, o Chile, a Argentina e o Uruguai, além do Paraguai, é uma leitura possível e louvável por parte de estudantes do CAU.

O neoliberalismo dos afetos

Em FAL II, assim como III, identifica-se melhor que “o processo de construção do eixo Fundamentos de América Latina incorporou a ideia de integrar conteúdos em torno a eixos baseados em problemas” (UNILA, 2013, p. 13). Grandes conglomerados multimidiáticos transnacionais em diversas frentes produtivas, processos de normatização e massificação, capital financeiro internacional exercendo pressão sobre governos e territórios, movimento negro, movimento feminista, violência urbana e consumismo são tópicos que ganharam destaque em FAL II para Arquitetura e Urbanismo. Em função do alunado ter identificado o quanto fatores subjetivos são também políticos e influenciados pelos movimentos globais do capital, seja no que comemos ou como nos comportamos, chegamos, em sala de aula de FAL II, à conclusão de que tais processos podem ser definidos como “o neoliberalismo dos afetos”.

O termo veio à tona após assistirmos, em aula, a trechos selecionados de um Café Filosófico (Safatle, 2013), no qual Vladimir Safatle trata de diversos aspectos do neoliberalismo. Centralizamos a discussão a partir do grande tema abordado pelo filósofo chileno-brasileiro: a vida social como a) visão tradicional, a saber, sociedades com regras, normas e leis; e como b) circuito dos afetos, ou seja, o que constrói laços sociais. A turma envolveu-se de modo orgânico, identificando, a partir do vídeo, o neoliberalismo como forma de vida nas últimas décadas. Uma organização social em

prol de um modelo de sociedade que interfere tanto em nossa vida social e econômica quanto em nossa vida psíquica: desigualdade; individualismo e solidão; depressão, vícios, desejos, frustrações e consumismo; pânico, medo e insegurança.

O “neoliberalismo dos afetos” acabou perpassando diversas aulas, pois dialogava de algum modo com praticamente todos os temas de FAL II e também dava sentido a algumas inquietações das e dos futuros arquitetos e urbanistas: as memórias vivas de um continente saqueado, a urbanização sempre aquém das grandes engrenagens de crescimento das periferias, a exploração do meio ambiente e do ser humano, a busca desesperada por soluções individuais em vez de coletivas, a precarização das próprias relações sociais e afetivas.

A escolha de músicas latino-americanas para apresentações em grupos sobre problemas contemporâneos do continente praticamente ecoou o neoliberalismo dos afetos. Isso deixou claro que na turma, também composta por estudantes de Geografia e de Desenvolvimento Rural, havia demanda para observar de uma perspectiva macro – ou global – o que organiza nossos afetos em um contexto mais local e até mesmo intimista.

Ambiente e identidade

Em FAL III, já em 2018, em um horário destinado à Engenharia Química, alguns estudantes de Arquitetura inscreveram-se, mas pareciam não encontrar seu espaço de interlocução e co-gestão, diante de colegas com interesses acadêmicos e profissionais tão diversos. Nesse semestre, os grandes módulos temáticos giram em torno de desenvolvimento agrário, urbano, de infraestrutura e meio ambiente. Embora os tópicos da disciplina dialoguem mais diretamente com o próprio CAU, com o alunado do curso diluído em meio a estudantes da engenharia, as discussões aprofundadas e as relações estabelecidas pelo alunado do curso de Arquitetura e Urbanismo não se destacaram tanto quanto nas turmas anterior-

res de FAL I ou II, ofertadas para o CAU. Entretanto, foi possível observar algumas diferenças entre os alunos e alunas de Arquitetura e Urbanismo e de Engenharia Química.

Enquanto na turma de Engenharia as discussões giravam em torno do meio ambiente e da natureza e se discutiam melhores maneiras de proteção, em uma perspectiva mais conservacionista e pragmática (Layrargues; Lima, 2014), na turma de Arquitetura e Urbanismo se tendia a ver o ser humano como parte da natureza, por vezes declarando que não se afeta um sem afetar o outro, em visão mais crítica e contemporânea do meio ambiente. Outro ponto de diferenciação foi em relação ao olhar sensível sobre as diversas camadas históricas que existem em um mesmo local, nem sempre visíveis – afinal, a história dos espaços no continente não se iniciou com a colonização. Estes alunos e alunas também construíram uma nítida relação entre território, ambiente e identidade – particularmente visível nos mapas mentais que fizeram de suas próprias cidades.

Em semestres seguintes, quando foi aberta vaga de monitoria para FAL II, diversos estudantes do CAU concorreram à vaga, ocupada por uma aluna chilena do curso, que mantinha as características ideais para o acompanhamento da disciplina.

O impacto de FAL na formação em Arquitetura e Urbanismo

Entre os meses de abril e maio de 2021, recolhemos relatos de alguns egressos e egressas do CAU UNILA, do Equador, Peru, Venezuela, Chile e Brasil, sobre a relevância de FAL na sua formação e, agora, para o seu exercício profissional. Um dos aspectos mais significativos verificados foi o reconhecer-se como latino-americano:

Fue muy importante FAL en mi formación, porque esto me ayudó a reconocermé como parte de un todo, reconocermé como Latinoamericana (Egressa 1, Equador).

As aulas de FAL me proporcionaram um vasto repertório, junto de um senso de reconhecimento [...] O [CCE] [...] me situou em uma rede internacional de pessoas com as quais eu posso compartilhar pensamentos comuns e uma identidade (Egresso 1, Brasil).

Además de esta diversidad de enseñanza en FAL, también tuvimos una variedad de estudiantes de otros cursos y países. Por un lado, pudimos entendernos como parte de un grupo, de América Latina. [...] FAL también nos despierta a una idea de comunidad, como universidad, como estudiante, como venezolano y como latinoamericano (Egresso 2, Venezuela).

Perceber e valorizar a produção arquitetônica da região [latino-americana], entendendo que [se estava falando] sobre nós mesmos, só foi possível a partir de um processo de sensibilização que teve início durante o CCE (Egresso 3, Brasil).

Ao mesmo tempo em que os conteúdos de FAL auxiliam na construção de uma identidade comum, do ser latino-americano, a disciplina cumpre a missão fundamental de preencher “importantes lacunas sobre a abordagem da América Latina na educação básica do país”, conforme apontou o Egresso 3 (brasileiro), ou, ainda, de aprofundar os conhecimentos sobre o continente, conforme relato dos, agora, arquitetos venezuelanos:

Luego de llegar a UNILA fue un redescubrimiento, una manera bien intensa de depararme con diferentes realidades, que al mismo tiempo eran muy parecidas. [...] los conocimientos traídos por cada una de las personas de esos varios lugares las convertían en discusiones muy ricas (Egresso 4, Venezuela).

Llegar a UNILA y darme cuenta de que América Latina era una base fue un hito muy interesante. A partir de las clases [con docentes de varios cursos] [...] hizo posible que tuviera una visión más

interdisciplinar de algunos de los problemas del subcontinente que luego abordaríamos con más profundidad en términos espaciales de nuestro curso (Egresso 2, Venezuela).

Nomeadamente, no que tange à arquitetura, vários dos ex-disscidentes entrevistados e entrevistadas enfatizaram como FAL teria sido um pilar a mostrar o valor da diversidade no pensar e no fazer arquitetura e urbanismo:

[FAL] me ha hecho valorar ciertos saberes y formas de construir vernaculares. [...] también tuve muchísima suerte de que en mi turma se manejan personas de distintos países [...]. Es interesante poder dialogar y discutir acerca del cómo se construye en Paraguay, en Perú... (Egressa 1, Ecuador)

Siendo arquitecto, esta experiencia nos ayudó a percibir como pueden ser las distintas realidades, diversos territorios, diferentes formas de habitar y el deber de respetarlas. Son cosas que vamos desvendando en ese caminar, esa trayectoria, cuyo contacto inicial lo obtuvimos [...] por el ciclo común de estudios, especialmente en las disciplinas de FAL (Egresso 4, Venezuela).

La característica principal [de nuestro territorio] es la identidad y diversidad cultural que es parte de los modos de vivir de cada persona o pueblo. Dentro de las clases de FAL [...] es indispensable entender el desarrollo de las ciudades latinoamericanas, de una manera crítica y analítica [...] (Egressa 2, Peru).

As análises e reflexões críticas que fui estimulado a desenvolver na UNILA me ajudaram muito a entender que a arquitetura e os costumes europeus, chamados de “desenvolvidos” [...] não são a única arquitetura [...]. FAL, portanto, me ajudou a desenvolver uma bagagem e um olhar mais apurado e mais cuidadoso sobre os costumes, clima, necessidades,

corpos, técnicas e materiais construtivos da América Latina (Egresso 5, Brasil).

Em adição, apesar do pensamento crítico atravessar todo o curso e acompanhar a formação ao longo de pelo menos cinco anos, devemos reconhecer o papel protagonista de FAL ao despertar certas reflexões no alunado, as quais não são usuais nas graduações. Tal fato tem-nos sido confirmado informalmente por egressos e egressas que seguem em estudos de pós-graduação e nas entrevistas que realizamos sobre FAL:

Em uma área marcada pelo conservadorismo, pelo eurocentrismo e pelo rechaço das minorias políticas [...] as disciplinas de FAL contribuem [...] em direção à formação de profissionais arquitetas e arquitetos [...] que tenham um olhar crítico e sensível aos processos de segregação espacial e de distribuição desigual do espaço rural e urbano no continente (Egresso 3, Brasil).

Este quiebre de paradigma y formación de una visión más crítica [sobre mi propio país] fue una de las cosas más significativas en la UNILA. Esto es lo que nos hace ser “Unileiro” y ser también Latinoamericanos. (Egresso 4, Venezuela).

FAL fue una gran apertura antes de entrar en los conocimientos específicos del curso. Al final, logramos desarrollar una base crítica y amplia para entender los procesos de una manera más completa, no necesariamente apegada a la idea de Estado-Nación. (Egresso 2, Venezuela)

FAL nos entrega la posibilidad de enriquecernos como profesionales, teniendo acceso a información que permite ampliar nuestra visión del mundo (principalmente en América Latina) y de esa forma poten-

ciar nuestro pensamiento crítico (Egressa 3, Chile).

A despeito do universo restrito das entrevistas, diante dos mais de cem arquitetos e arquitetas e urbanistas já formados pela UNILA, o impacto de FAL no ensino de arquitetura e urbanismo é confirmado pelo debate latino-americanista sempre presente e indiscernível da formação unileira, reiterada em sala de aula, nos trabalhos de final de disciplina, em projetos de pesquisa, de extensão ou nos trabalhos de graduação. Particularmente, os trabalhos de conclusão de curso configuram um panorama surpreendente das possibilidades que uma universidade como a UNILA cria, afloradas, certamente, no CCE (Moassab, 2021).

Arquitetura, território, ambiente e identidade

Se, por um lado, todo o curso de Arquitetura e Urbanismo da UNILA compõe uma ampla gama formativa voltada para a América Latina, são os primeiros semestres que sensibilizam o alunado sobre este vasto território, a desenhar as bases para um sentido de comunidade, de um reconhecimento de si como latino-americano ou latino-americana. O resultado tem sido uma miríade de trabalhos de conclusão de curso – TCC – extremamente imbuídos de uma perspectiva latino-americanista, tanto em respeito à diversidade quanto em diálogo profundo com o pensamento latino-americano (Moassab, 2021). Muitos dos trabalhos ao longo do curso e, especialmente, os de final de curso, cujas temáticas são de livre escolha do alunado, mostram a capacidade de entrelaçamento de futuros e futuras profissionais para o necessário debate sobre arquitetura, território, ambiente e identidade.

Vale destacar alguns destes trabalhos. É o caso dos TCCs de Nidia Zarza e Mercedes Ibañes, que absorvem os ensinamentos guarani e andino para aplicá-los nas soluções arquitetônicas para os problemas habitacionais, no Paraguai e no Peru. Em “La vivienda paraguaya en base a la perspectiva Ñande Rekó”, Nidia

Zarza, orientada por Celine Veríssimo, analisa outras formas de viver, mostrando alternativas de produção e reprodução espacial baseada na auto-organização, autogestão e na vida comunitária presentes nas formas de morar tradicionais no Paraguai. O resultado foi um projeto em harmonia com a natureza e com a cultura local.

Na mesma direção, Mercedes Ibañes, sob orientação de Tiago Bastos e Andréia Moassab, em “La colonialidad del poder, el Sumak Kawsay y la asesoría técnica para el mejoramiento habitacional en viviendas adobe”, apontou diretrizes para melhorias das casas de adobe do distrito de San Miguel de El Faique, nos andes peruanos. A partir do Sumak Kawsay, em referência a uma vida digna, em harmonia e equilíbrio com a natureza, a estudante estruturou o seu projeto, apostando na melhoria das condições de salubridade e segurança, sem alteração no modo de vida e na cultura construtiva local, isto é, apostando na apropriação com dignidade do seu próprio lugar.

Por sua vez, Ruth Galeano, sob orientação de Leonardo Name e Andréia Moassab, valoriza a cultura guarani desde o título de seu trabalho: “Kuña Paraguay Roga: una perspectiva feminista para el albergue de la Universidad Nacional del Este/PY” vale destacar que além do espanhol e do português, idiomas oficiais da UNILA, muitos alunos e alunas optam por apresentar um resumo dos trabalhos também em Guaraní. Neste caso, o termo significa “casa da mulher paraguaia”. Entre as várias questões relevantes trazidas pela aluna, no que tange à evasão escolar de meninas e mulheres em função da maternidade, buscando formas efetivas de acolhimento às mães e crianças, no projeto arquitetônico, merece ênfase o ambiente exterior coletivo proposto para a moradia, cujo protagonista é o tatakua – um tipo de forno em tijolo e barro, particular da cultura guarani. Portanto, um dos pontos mais inovadores de seu projeto de moradia é justamente o respeito à cultura local,

muitas vezes solapada por uma noção de inovação estritamente vinculada a uma hegemônica “modernidade”, que responde mais aos anseios do capital do que às necessidades dos povos.

No que respeita especificamente a questões ambientais, alguns TCCs têm este tema como prioritário, para além de tantos outros que consideram este ponto relevante, nas suas mais diversas abordagens temáticas. Sobre a impactos socioambientais, a arquiteta peruana egressa do CAU UNILA, ao ser questionada sobre o impacto de FAL na sua formação, relatou o seguinte:

[los diferentes procesos históricos de formación de las ciudades latinoamericanas vienen] ocasionando una serie de impactos sociales y medioambientales. Cada territorio tiene sus propias especificidades, con gran variedad de ecosistemas que en muchas ocasiones por causa de la construcción de grandes obras de infraestructura, se vienen desforestando [...] un escenario frecuente en que se disfraza de “progreso” en las ciudades latinoamericanas, que tiene que ser discutido [...] ya que los daños son irreversibles
(Egressa 2, Peru).

Outro caso interessante a mesclar identidade e ambiente foi um dos projetos de Fernando Kawaji, egresso que está à frente de um escritório próprio de arquitetura, cujos conhecimentos diversificados do curso têm propiciado sua distinção profissional no concorrido mercado da construção civil. Relata o arquiteto:

Se o cunho crítico do CAU UNILA me auxiliou a desconstruir a ideia de arquitetura e cultura únicas e melhores, que seriam as do Norte Global, FAL colaborou para ampliar meu acervo de referências para construir e projetar outras arquiteturas. Este é o caso do meu projeto recente para área externa posterior da *Casa Nedel*, no qual usei como principal referência Machu Picchu. Não nas suas características formais, mas [...] [mantendo] o destaque na topografia íngreme. Nesse sentido, o desafio foi

atender todas as demandas de uso feitas pelo cliente, sem fazer com que as partes a serem construídas se sobressaíssem à natureza do local. [...] Ou seja, não fiz uma cópia estetizante da arquitetura inca, a utilizei como modo de abordar e tratar o ambiente, mais do que em sua aparência.

Vale ressaltar que em nenhum destes trabalhos há uma redução cenarística da cultura local, o que parece ter sido bem consolidado ao longo da formação na UNILA. Pelo contrário, há uma compreensão das filosofias ancestrais atualizadas nos projetos arquitetônicos, por meio de propostas que usam materiais locais, em sintonia com a natureza, os modos de morar de seu público-alvo e as identidades locais.

Estes relatos têm a função tanto de expor a relação orgânica que o CCE mantém com um dos eixos do CAU quanto de permitir reconhecermos uma certa materialização da função social da universidade e do próprio CAU por meio dele, sobretudo no conjunto de disciplinas de FAL. Isso fica evidente no exercício da memória, com a consulta às anotações de sala de aula e aos planos de ensino por parte de nós, professoras, e principalmente nos depoimentos destes egressos e egressas. Lançar o olhar para o caminho percorrido é identificar nas práticas até aqui realizadas a efetivação do projeto político-pedagógico do curso e a função de FAL nesse processo. Temos visto, tanto em termos dos eixos de instrumentação do CAU, quanto da própria disciplina aqui tratada, que este é, de fato, o caminho.

REFERÊNCIAS

CASTRO, S. **A história da América Latina**: de Colombo a nossos dias. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CASTRO, T. **Nossa América**. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército Editora, 1994. 211 p.

LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. F. C. As macro tendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. **Ambiente & Sociedade**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 233-240, 2014.

MOASSAB, A. O curso de arquitetura e urbanismo da UNILA e a integração solidária de Nuestra América. *In*: LAMFRI, N.; DOBRY, S. (orgs.). **50 años del Taller Total**: balances y prospectiva. Córdoba: FADU-UNC, 2021. p. 427-444.

MOASSAB, A. O curso de arquitetura e urbanismo da UNILA e a integração solidária de Nuestra América. **Revista de Direito da Cidade**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 430-455, 2021.

PORTO-GONÇALVES, C. W. Abya Yala. *In*: JINKINGS, I.; CUPANI, A.; MARTINS, I. R. (orgs.). **Enciclopédia Latino-Americana**. São Paulo: Boitempo, 2015. p. 45-47.

PORTO-GONÇALVES, C. W. **Territorialidades e luta por território na América Latina**: pontos de luz contra o nevoeiro. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

SAFATLE, V. **O circuito dos afetos**: corpos políticos, desamparo e fim do indivíduo. Campinas: Instituto CPFL, 2013. 1 vídeo (58 min 42 s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=zWnD_FYo1sQ. Acesso em: 12 jun. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA, UNILA. **Projeto pedagógico do ciclo comum de estudos**. Foz do Iguaçu: UNILA, 2013. Disponível em: <https://portal.unila.edu.br/prograd/daciclo/arquivos/ppc-ciclo-comum.pdf>. Acesso em: 9 jan. 2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA, UNILA. **Repositório Institucional da UNILA**. Foz do Iguaçu: UNILA, [2024]. Disponível em: <https://dspace.unila.edu.br/>. Acesso em: 10 jun. 2024.

VIEIRA-ROCHA, G. Metodologia adotada para a construção do projeto universitário da UNILA. **Revista Iberoamericana de Educación Superior**, Cidade do México, v. 2, n. 5, p. 25-51, 2011.

ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL E A FORMAÇÃO DOCENTE UNIVERSITÁRIA

Franciele Maria Martiny

Palavras (inquietações) iniciais

Em decorrência, principalmente, dos movimentos migratórios que se intensificaram nos últimos anos, o ensino de Português como Língua Adicional (PLA) tem conquistado cada vez mais espaço no cenário brasileiro, especialmente em instituições de ensino superior. Entretanto, a atuação docente nessa área segue sendo um desafio em aberto, experienciado na vida diária, em que, mais do que nunca, tem se aprendido ao mesmo tempo em que se busca ensinar. Entre os fatores que influenciam tal jornada, está a própria formação do docente para tanto, já que existem poucos cursos universitários voltados à referida licenciatura no país. Até o momento, apenas as universidades UnB, UFBA, Unicamp e UNILA possuem formações específicas para docentes de PLA (Mendes, 2018). Apesar de haver diferentes denominações sobre ensino de português como língua não materna (PLNM) – como PL2/PSL (Português como Segunda Língua), PLE (Português como Língua Estrangeira), PLAC (Português como Língua de Acolhimento) e PLH (Português como Língua de Herança) —, adotar-se-á neste capítulo a nomenclatura de PLA pela própria denominação dos cursos focalizados neste estudo, bem como seus objetivos e o contexto focalizado.

Diante disso, neste ensaio, discuto algumas de minhas inquietações enquanto docente universitária e, ao mesmo tempo, levanto oportunidades do trabalho focado no ensino de PLA na UNILA, uma universidade federal relativamente nova, criada pela Lei nº 12.189, de 12 de janeiro de 2010, situada na região de tríplice fronteira entre Puerto Iguazú (AR), Ciudad del Este (PY) e Foz do Iguaçu (BR), que recebe estudantes, docentes e técnicos administrativos advindos de várias partes do Brasil, dos demais países da América Latina e Caribe. Além disso, a partir de 2019, houve editais específicos para refugiados e portadores de visto humanitário, e para estudantes oriundos de povos indígenas aldeados na América do Sul. A iniciativa tem aumentado, ainda mais, a presença de pessoas de vários lugares do mundo na universidade, para além da região em que a instituição está localizada e para a qual foi projetada inicialmente.

Estou partindo, por conseguinte, de um contexto um espaço sociolinguisticamente complexo (Cavalcanti, 1999) e superdiverso (Vertovec, 2007; Blommaert, 2013). Com isso, de antemão, já sinalizo uma característica dos cursos de PLA na universidade, que é ter um público multicultural, que aporta variados conhecimentos linguísticos e possui diferentes objetivos, o que influencia a prática docente enquanto mediadora desse espaço pedagógico, que engloba vários grupos étnicos, para além do público mais local e/ou transfronteiriço. Sujeitos fronteiriços ou transfronteiriços são pessoas que vivem em uma faixa entre os países, ou seja, estão em “[...] um espaço mais amplo de relações sociais de um lado e outro do limite político” (Albuquerque, 2010, p. 35). É muito comum, por exemplo, a travessia das fronteiras entre diversos/as estudantes diariamente. Assim, muitos discentes da UNILA continuam residindo no Paraguai ou na Argentina.

Utilizarei, para esse momento, algumas reflexões advindas de minha própria atuação, há quase dez anos na referida instituição na área de Letras e Linguística, como professora-formadora-pesquisadora, na participação em dois grupos de pesquisa “Políticas

Linguísticas e Educacionais no Oeste do Paraná” (Unioeste) e “Estudos (Sócio)linguísticos e de Integração de Culturas na América-Latina” (UNILA). Ao mesmo tempo, trago algumas informações de pesquisas já realizadas com docentes e discentes sobre a temática, principalmente advindas do projeto “Atitudes linguísticas em torno do uso e do ensino-aprendizagem de línguas em contexto multilinguístico”.

Filio-me à área da Linguística Aplicada (LA), em sua vertente indisciplinar (Moita Lopes, 1998; 2006) e transgressiva (Pennycook, 2008). Até porque, pela perspectiva teórica da LA, conforme Moita Lopes (1998), tem-se “[...] uma orientação para a prática social ou para a ação” (Moita Lopes, 1998, p. 119), o que colaborará de alguma forma para questões sociais vivenciadas por sujeitos sociais, sem, no entanto, dar respostas fechadas ou soluções mágicas às problemáticas que aborda.

Assim, a LA, inserida em uma perspectiva pós-colonial, mostra ser necessário que as pesquisas sejam feitas de “dentro”, no contato direto com o contexto estudado, participando efetivamente daquela realidade (Cavalcanti, 2006). Como moradora da região oeste paranaense desde o nascimento, realizar pesquisas nesse cenário se torna uma experiência viva de atuação pessoal e profissional/acadêmica e, como a carreira universitária – muitas vezes – exige, uma missão de vida.

Nesse sentido, utilizo a abordagem metodológica interpretativista/qualitativa, de teor etnográfico, entendendo que “[...] a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas um agente ativo” da pesquisa que realiza (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 32). Ademais, é sempre salutar um olhar para a própria prática pedagógica e trajetória a fim de rever condutas e crenças, refletindo sobre os dados levantados em estudos desenvolvidos para projetar novos olhares e ações.

O ensino de PLA no Ciclo Comum de Estudos da UNILA

A UNILA tem como princípios filosóficos e metodológicos institucionais a interdisciplinaridade, a interculturalidade, o bilinguismo e o multilinguismo, a integração solidária, a gestão democrática, a ética, os direitos humanos e a equidade étnico-racial e de gênero, além da sustentabilidade e bem-estar. Conforme o Plano de Desenvolvimento Institucional (UNILA, 2019), suas atividades de ensino, pesquisa e extensão visam propiciar experiências que possibilitem o entrecruzamento dos eixos supracitados em complementaridade, com foco especial no Mercosul.

O Ciclo Comum de Estudos (CCE) nasce em diálogo com essa visão, tendo como característica a ênfase na interdisciplinaridade e na integração regional. Para tanto, é um núcleo de componentes curriculares básicos e comuns a todos os 29 cursos de graduação, estruturado por três grandes eixos de conteúdos: Línguas, Epistemologia e Metodologia, e Fundamentos de América Latina. Dessa forma, o CCE desempenha um papel fundamental na formação integral dos universitários, preparando-os para uma atuação cidadã consciente e comprometida com os desafios e com a transformação da nossa região.

Em seu projeto político educacional, a instituição assume-se como uma universidade popular, dialógica e pluriétnica, a partir da construção de uma política linguística – única no país – em que o espanhol e o português são as línguas adicionais (Schlatter; Garcez, 2009) nos moldes de uma integração linguística a partir do Sul Global. Essa perspectiva reconhece que, embora o espanhol e o português predominem, o espaço latino-americano é composto por uma vasta diversidade que inclui línguas como o quéchuá, aimará, náuatle, línguas maias, línguas mixtecas, zapotecas, línguas tupis, guarani, crioulo haitiano, francês, papiamento, além de 500 línguas originárias, aproximadamente, conforme o *Atlas Sociolingüístico de Pueblos Indígenas en América Latina* (2009).

Destarte, a proposta de ensino de uma língua adicional atende à política linguística bilíngue dentro do plano de internacionalização do ensino superior da referida instituição, sendo a língua espanhola voltada aos aprendizes, em sua maioria brasileiros, e a língua portuguesa a não brasileiros ou para falantes de outras línguas, como no caso das línguas originárias. A fim de atender tal política, o enfoque dessas disciplinas reside na formação de alunos que sejam capazes de refletir criticamente nas duas línguas, formulando ideias e argumentações em conformidade ao método científico-acadêmico para o desenvolvimento de temas de investigação sobre a contemporaneidade latino-americana, de acordo com as diretrizes do CCE (UNILA, 2013a) alinhadas ao Regimento Geral da Universidade (UNILA, 2013b).

Em termos curriculares, os componentes PLA (Português Língua Adicional) e ELA (Espanhol Língua Adicional) são oferecidos nos dois ou três primeiros semestres do curso, subdividindo-se em níveis básico, intermediário I e, em alguns cursos, existe o nível intermediário II. A visão do ensino de línguas adicionais que buscamos é, por conseguinte, a aprendizagem de um saber a mais que aumente o repertório linguístico do aprendiz. Portanto, temos como premissa que o aprendizado se dará a partir do conhecimento que o estudante já tem pelo seu convívio familiar e/ou social, pelo contato com outras línguas aprendidas em diferentes contextos (Schlatter; Garcez, 2009; Leffa; Irala, 2014). “A língua adicional é construída a partir da língua ou das línguas que o aluno já conhece”, pois “[...] quando se fala em língua adicional, defende-se também a ideia de que seu ensino é um direito individual do aluno com benefícios para a coletividade” (Leffa; Irala, 2014. p. 35).

Além das duas línguas que gozam do *status* de oficialidade e irmandade nas distintas esferas de uso oral e escrito na própria universidade (ainda que na prática haja algumas determinações que hierarquizam o português em relação ao espanhol), a instituição reconhece a coexistência de outras, como guarani, crioulo haitiano, francês, inglês, aimará e quéchua, que são parte do seu

contexto plurilinguístico. Constam também cursos gratuitos de línguas como alemão, inglês, italiano, francês e mandarim, entre outras, em turmas abertas para a comunidade acadêmica e para a comunidade externa, em eventuais cursos de extensão.

Nesse sentido, há muitas línguas presentes na instituição, como no caso do guarani, mas que, geralmente, são usadas em situações mais informais, como entre colegas falantes de uma turma ou amigos falantes ou em ações pontuais, apresentando um modo de existir e resistir independentemente de que haja uma intervenção oficial. Cito, por exemplo, as línguas francesa e crioula (*kreyòl ayisyen*) presentes, principalmente, nas interações de haitianos/as.

Desse modo, diferentes culturas e línguas coabitam a instituição, muitas em um número bem menor, desencadeando diversos desafios para nós, pois o ensino da língua oficial do país, bem como as ações em prol da promoção desta, pode ser fator de exclusão ou de privilégio. “Até pela presença muito latente do mito do monolinguismo no Brasil, resultante de várias políticas linguísticas homogeneizadoras ao longo da história, sem o reconhecimento e valorização da diversidade linguístico-cultural presente não apenas no cenário fronteiriço, mas em todo território nacional (Cavalcanti, 1999; Altenhofen, 2013). Apesar de o Brasil ser esse país plurilíngue com cerca de duzentas e setenta e quatro línguas indígenas, faladas por 315 etnias, além de outras 70 línguas pertencentes a comunidades descendentes de imigrantes, comunidades quilombolas e comunidades surdas (Língua Brasileira de Sinais e língua indígena de sinais Urubu-Ka’apor), a diversidade do país é, muitas vezes, apagada e não valorizada (Oliveira, 2008). Ademais, em nível nacional, em se tratando de plano das normas e regulações sobre o ensino de línguas, a diversidade linguística possui um tratamento vago nos documentos orientadores e norteadores da educação, bem como na legislação vigente (Shohamy, 2006).

Assim, em aulas de PLA, ainda mais em contexto de imersão, é mais do que necessário valorizar o diálogo intercultural na produção científica e no entendimento histórico dos povos latino-a-

americanos e caribenhos numa perspectiva crítica e decolonial. Esta perspectiva é entendida como um caminho de luta constante contra as amarras da colonialidade do poder, a partir de práticas sociais, epistêmicas e políticas (Walsh, 2013). Até porque, tal direcionamento tem relação com o projeto político integracionista e internacional da universidade, assumindo-se o ensino de português como uma ferramenta a mais para a efetivação de uma política educacional e linguística bastante complexa, que seguirá sendo debatida na sequência deste texto.

Desafios e oportunidades das aulas de PLA na universidade

Diante do contexto que venho explanando, é nítido que o ensino de PLA assume um papel crucial na UNILA e dentro do CCE, principalmente porque tem sido o responsável, em grande parte, pela inclusão linguística e social do aprendiz no país em que se encontra para estudar. É uma situação que esbarra em muitas problemáticas ainda não contempladas em sua totalidade no fazer docente dessa disciplina no ambiente acadêmico.

Um dos principais desafios que elenco é lidar com a diversidade linguística e cultural dos alunos que advêm de mais de 30 países e que, conforme já mencionado, possuem variados falares, histórias, trajetórias e memórias. Não se sabe ao certo, até o momento, nem mesmo quais línguas que fazem parte da instituição, pois não há um mapeamento amplo e oficial. A cada turma iniciada é que vamos tendo mais contato com essa realidade e (re)conhecendo um pouco mais tais situações linguístico-culturais-identitárias.

A heterogeneidade dos estudantes, o que em princípio é comum em qualquer sala de aula, na UNILA “salta aos olhos”, proporcionando encontros enriquecedores, mas que podem desencadear conflitos e apagamentos linguísticos. Mesmo a diversidade interna do Brasil, como um país multicultural e multilíngue, não é bem reconhecida no cenário educacional como um todo, e, assim, muitas

línguas, — citem-se as indígenas, línguas de imigração, de sinais, de comunidades afro-brasileiras e línguas crioulas — também não estão catalogadas e/ou possuem pouca visibilidade nas instituições. Isso torna o ensino de português, como no caso de PLA, um espaço em aberto e pouco explorado, que engloba alunos com diversos conhecimentos e *backgrounds*, mas nem sempre (re)conhecidos em sala de aula e no espaço universitário.

Quando se trata de salas de aulas plurilíngues, como se apresenta esse cenário, Canagarajah (2004) explica a pertinência do emprego da translíngua, em que discentes e docentes, a partir de seus próprios repertórios linguísticos, se engajam e negociam sentidos sem abandonar as variedades não prestigiadas no espaço. Dessa maneira, aquela divisão tradicional de separação rígida entre as línguas deixa de ser o foco, tendo a atenção mais voltada aos diferentes usos linguísticos que pressupõem diferentes funcionalidades para diferentes falares, fomentando as interculturalidades, uma vez que se quebram fronteiras linguísticas, culturais, sociais, políticas (Pires Santos, 2017). Essa prática vai numa direção oposta à homogeneização linguística prevista principalmente pelos projetos de estados-nação e, muitas vezes, arraigada no espaço de ensino de línguas, seja no espaço universitário ou fora dele, o qual pode fomentar o preconceito, a estigmatização e a exclusão de falares, nesses contextos, minorizados (Pires Santos, 2017). Conforme Lagares (2018), as línguas em situação minoritária, também chamadas de línguas minorizadas, abordam minorias linguísticas em relação a uma determinada posição hegemônica. Sendo assim, ser minoria, nestes casos, não é uma questão numérica, mas pelo fato de a língua encontrar-se à margem das estruturas de poder.

Nesse sentido, Cruz (2019) ressalta que, para o ensino de língua em perspectiva intercultural, como a nossa, a participação dos aprendizes na elaboração do curso, sugerindo, por exemplo, o que querem aprender, é fundamental; porém, compete ao docente a gestão sobre como e quando os conteúdos serão abordados a partir de algumas decisões, como os instrumentos, procedimentos e abordagens que contribuam para tal aprendizagem.

Como já mencionei, nem todos os professores de PLA têm uma formação específica nessa área de atuação, o que pode afetar a dinâmica do ensino que o projeto institucional propõe, mesmo porque ministrar aulas de português como língua materna, recorrentemente, possui uma abordagem didática diferente e, por conseguinte, outros objetivos, enfoques e necessidades. Para tanto, Cavalcanti (2013, p. 226) propõe uma formação ampliada do professor de línguas para além da perspectiva apenas linguística, por uma perspectiva transdisciplinar, levando em consideração os estudos sobre multilinguismo, de intercompreensão e também de práticas translíngues, ainda mais quando se trata de contextos de fronteira, como o focalizado.

Sendo a carreira docente, no cenário brasileiro, já bastante desafiadora pela precarização constante da profissão (e muitos ataques também), a motivação em ser professor/a também esbarra na falta de pessoas que almejam tal formação universitária. Apesar, então, de algumas políticas voltadas para a internacionalização do português brasileiro estarem sendo implantadas, a falta de professores/as formados/as na área continua sendo latente (Mendes, 2018).

Mesmo quando olhamos para nosso próprio curso de licenciatura em Letras – Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras, vemos que uma pequena parte dos acadêmicos que inicia a graduação visa a carreira futura em PLA e, no caso do corpo docente de PLA na UNILA, grande parte menciona que as oportunidades dessa área surgiram após a conclusão de seus cursos de graduação pela oportunidade de concurso público. Dessa forma, a opção em lecionar PLA foi mais por uma questão de possibilidade (e necessidade) de trabalho do que afinidade propriamente dita, pelo menos no início da carreira.

Arelado à falta de profissionais dedicados à área, também menciono os poucos materiais didáticos disponíveis para esse ensino, ainda mais para nosso contexto universitário fronteiriço. O fato de haver o material não seria o suficiente, pois ainda haveria

a necessidade de sua adaptação para atender às demandas específicas do público de cada turma; porém, um material de base seria de grande valia até para entender que tipo de perfil de egresso estamos buscando. Nesse cenário, a busca, quase que individual, é frequente por materiais autênticos e culturalmente relevantes, os quais são essenciais para promover a motivação e o engajamento dos alunos nas aulas.

Nesse sentido, muitos docentes pesquisados da área de PLA manifestaram que, apesar de não se sentirem preparados para lidar com toda a diversidade que encontraram na UNILA, buscam uma autoformação constante e se mostram sensíveis a essas demandas, embora tenham um sentimento de que sempre “falta algo”. Como exemplo disso, foi mencionado, por alguns, o desconhecimento da língua espanhola, afinal estamos numa universidade “bilíngue”. Cabe mencionar que houve já, em alguns momentos, a oferta de cursos de língua espanhola com a finalidade de atender especificamente ao público de servidores da instituição, como no caso dos docentes de PLA ou de outras disciplinas. Dessa forma, os cursos formativos são pontuais e nem sempre voltados especificamente para essas categorias, o que seria extremamente necessário, para não deixar essa responsabilidade a cargo de cada um.

Ao mesmo tempo, a maioria do grupo faz uma avaliação bastante positiva do projeto universitário, embora seja uma missão “difícil de ser alcançada”, pois a integração e o bi(pluri)linguismo não deveriam apenas ser buscados “nas aulas de línguas”. Por essa perspectiva, mais uma vez, ressalto que os ambientes plurilíngues exigem aproximações cuidadosas entre todos os envolvidos no processo, com a ação de vários agentes para que as políticas linguísticas sejam efetivas nos vários âmbitos.

Para tanto, considero que é pertinente uma constante avaliação e, quem sabe, até uma revisão no intuito de formular questões específicas a fim de alcançar as metas do CCE de línguas adicionais, a partir de um amplo modelo de educação bilíngue/plurilíngue. Até porque, quando se analisa o Plano de Desenvolvimento Institucio-

nal-PDI (2013 e 2019) e o Regimento geral (2013), documentos que regem as políticas da universidade, é trazida a noção de bilinguismo como uma categoria de princípio ao lado de outros, porém, sem lhe atribuir uma clara definição. Essa falta de clareza e, assim, de um posicionamento mais assertivo, se reflete recorrentemente nas percepções de muitos/as colegas docentes.

Há, por conseguinte, muitas incertezas, mas também possibilidades, fatores que implicam na observância de uma gestão compartilhada com vistas à promoção de línguas não só pelo grupo docente em questão, mas por toda a instituição para que haja a valorização de identidades linguístico-culturais, pois a inclusão e acolhimento também se dão pelo viés linguístico, mas não somente por este.

Algumas considerações (não) conclusivas

A docência em uma universidade como a nossa é uma experiência única e, ao mesmo tempo, desafiadora, que demanda de nós, docentes – e demais participantes da esfera universitária – uma reflexão contínua das práticas pedagógicas voltadas ao entendimento e à inclusão das dinâmicas linguísticas e culturais no ambiente acadêmico e no entorno dele.

Apesar dos desafios encontrados em nosso cotidiano, alguns mencionados neste ensaio, a docência na UNILA oferece uma série de oportunidades para o crescimento profissional e pessoal. Isso inclui a possibilidade de sempre aprender com a experiência, ao colaborar com trabalhos e projetos de colegas, e com os inúmeros conhecimentos que os alunos já trazem e conosco, gentilmente, compartilham.

Certamente, é um processo complexo e multifacetado, sem muitas respostas, mas, como agentes e promotores de políticas linguísticas, os professores também são essenciais para a construção de uma comunidade acadêmica mais acolhedora para os demais e para nós mesmos que dela participamos.

Por fim, ressalto a relevância do CCE para a efetivação deste projeto unileiro, no qual os diversos falares presentes na instituição sejam reconhecidos e, sim, contemplados nas práticas e projetos, a fim de que as diferenças não sejam percebidas como obstáculos a serem vencidos, mas para a ampliação e construção de conhecimentos plurais (Maher, 2013). Assim, reitero a importância de que os atores atuem de forma horizontal e colaborativa, como pretende ser uma formação sensível para à diversidade linguística e cultural preconizada pela universidade tanto nas aulas de PLA e ELA quanto nos demais componentes curriculares. Trata-se de ações em níveis diferentes, mas que podem (e devem) ser complementares, como estamos vislumbrando. Já estamos no caminho... avante!

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, J. L. **A dinâmica das fronteiras**: deslocamentos e circulações dos “brasiguaios” entre os dois lados da fronteira. São Paulo: Annablume, 2010.

ALTENHOFEN, C. V. Bases para uma política linguística das línguas minoritárias no Brasil. *In*: NICOLAIDES, C. *et al.* (org.). **Política e políticas linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 93-116.

ATLAS sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina. Cochabamba: Unicef, 2009. Disponível em: <https://www.unicef.org/lac/media/9791/file/PDF>. Acesso em: 28 maio 2024.

BLOMMAERT, J. Citizenship, language and superdiversity: towards complexity. **Journal of Language, Identity and Education**, Londres, v. 12, n. 2, p. 193-196, 2013.

BLOMMAERT, J. **Ethnography, superdiversity and sociolinguistics**: a nexus analysis. New York: Multilingual Matters, 2013.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008. 144 p.

CANAGARAJAH, S. **Translingual practice**: global englishes and cosmopolitan relations. Londres: Routledge, 2013. 224 p.

CANAGARAJAH, S. Your average Nigga. **College Composition and Communication**, Champaign, v. 55, n. 4, p. 581-596, 2004.

CAVALCANTI, M. C. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. **DELTA: Revista de Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 15, n. especial, p. 385-417, 1999.

CRUZ, S. O. da. **Fiz um Blog, e daí?** Uma experiência sobre o ensino e a formação inicial de professores de português como língua estrangeira/segunda língua em perspectiva intercultural e crítica. 2019. 263 f. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

LAGARES, X. C. **Qual política linguística?** Decisões prescritivas e o lugar das línguas. São Paulo: Parábola, 2018.

LAGARES, X. C. **Qual política linguística?** Desafios glotopolíticos contemporâneos. São Paulo: Parábola, 2018. 176 p.

LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. *In*: LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. (org.). **Uma espiadinha na sala de aula**: ensinando línguas adicionais no Brasil. Pelotas: Educat, 2014. p. 21-48.

MAHER, T. M. Ecos de resistência: políticas linguísticas e línguas minoritárias no Brasil. *In*: NICOLAIDES, C. *et al.* (org.). **Política e políticas linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 117-134.

MENDES, E. Formar professores de português LE/L2 na universidade: desafios e projeções. *In*: KANEOYA, M. L. C. K. (org.). **Português língua estrangeira em contextos universitários**: experiências de ensino e de formação docente. Campinas: Mercado de Letras, 2018. p. 15-32.

MENDES, E. (org.). **Português língua adicional**: políticas, diretrizes e currículos. Campinas: Pontes, 2018.

MOITA LOPES, L. P. da. A transdisciplinariedade é possível em linguística aplicada? *In*: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (org.). **Linguística aplicada e transdisciplinariedade**: questões e perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 113-128.

MOITA LOPES, L. P. da. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. *In*: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006a. p. 13-42.

OLIVEIRA, G. M. de. O português como língua transnacional. *In*: **III Simpósio de Língua Portuguesa e Literatura Comparada**. Rio de Janeiro: UERJ, 2008.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. *In*: MOITA LOPES, L. P. da (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 67-84.

PIRES-SANTOS, M. E. “Portunhol selvagem”: translinguagens em cenário translíngua/transcultural de fronteira. **Gragoatá**, Niterói, v. 22, n. 42, p. 523-539, 2017.

RAJAGOPALAN, K. Política linguística: do que é que se trata, afinal? *In*: NICOLAIDES, C. *et al.* (org.). **Política e políticas linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 19-42.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. Línguas adicionais (espanhol e inglês). *In*: RIO GRANDE DO SUL. **Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Porto Alegre: SE, 2009. p. 127-172.

SHOHAMY, E. **Language policy**: hidden agendas and new approaches. Londres: Routledge, 2006. 185 p.

SPINASSÉ, K. P. O conceito de língua materna e língua estrangeira. **Claritas**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 111-125, 2006.

SPINASSÉ, K. P. Os conceitos língua materna, segunda língua e língua estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no sul do Brasil. **Contingentia**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 1-10, 2006. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/contingentia/article/view/3837/2144>. Acesso em: 4 jun. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA, UNILA. **Projeto pedagógico ciclo comum de estudos**. Foz do Iguaçu: UNILA, 2013a. Disponível em: <https://www.unila.edu.br/sites/default/files/files/PPC2%20do%20CICLO%20COMUM.pdf>. Acesso em: 30 out. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA, UNILA. **Regimento geral da universidade**. Foz do Iguaçu: UNILA, 2013b. Disponível em: <https://portal.unila.edu.br/institucional/documentos-oficiais/regimento-geral-da-unila/view>. Acesso em: 28 out. 2021.

VERTOVEC, S. Super-diversity and its implications. **Ethnic and Racial Studies**, Londres, v. 30, n. 6, p. 1024-1054, 2007.

WALSH, C. (ed.). **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Quito: Abya Yala, 2013.

SOBRE AS AUTORAS

Ana Silvia Fonseca

Professora do Programa de Pós-Graduação em Integração Contemporânea da América Latina e do CCE, na UNILA. Atualmente, está em colaboração técnica junto à UFABC. Ministrou aulas de FAL para estudantes do CAU em 2013, 2017, 2018, 2021 e 2022. E-mail: ana.fonseca@unila.edu.br.

Andréia Moassab

Arquiteta e urbanista, mestre e doutora em comunicação e semiótica. Foi a primeira docente e a responsável pela elaboração do primeiro PPC do CAU UNILA. Organizou, com Leo Name, o livro “Por um ensino insurgente em arquitetura e urbanismo”, a partir dos debates para implantação do curso na UNILA, premiado pela ABEU, em 2021, e menção honrosa no prêmio da ANPARQ, em 2022. E-mail: andreia.moassab@unila.edu.br.

Bruna Macedo de Oliveira Rodrigues

Docente da área de Letras e Linguística da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, UNILA, desde 2015 e coordenadora do projeto de extensão Laboratório de Tradução da UNILA. Doutora pelo programa de pós-graduação em Letras Estrangeiras e Tradução da FFLCH/USP, tem entre seus principais temas de interesse e pesquisa o ensino da tradução, a comparação português-espanhol, a naturalidade em tradução e a tradução de literatura marginal periférica. E-mail: bruna.oliveira@unila.edu.br.

Bruna Otani Ribeiro

Atua na área de Letras e Linguística da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, UNILA, desde 2015 como docente de Espanhol Língua Adicional no Ciclo Comum de Estudos. Doutora e mestra em Letras pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras, com área de concentração em Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), tem entre seus principais temas de interesse o ensino de línguas adicionais no contexto de integração latino-americana. E-mail: bruna.ribeiro@unila.edu.br.

Fernando Correa Prado

Docente do curso de Ciências Econômicas - Economia, Desenvolvimento e Integração - da Unila, com atuação no Ciclo Comum de Estudos da Unila dentro do eixo de Fundamentos da América Latina. Doutor em Economia Política Internacional pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), mestre em Estudos Latino-americanos pela Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) e graduado em Ciências Econômicas pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Tradutor de livros e artigos do pensamento crítico latino-americano. E-mail: fernando.prado@unila.edu.br.

Fran Rebelatto

Docente de Cinema e Audiovisual na Universidade Federal da Integração Latino-Americana, UNILA, doutora em Cinema e Audiovisual pela UFF, tendo se dedicado a pesquisar e analisar as filmografias que tratam de questões de gênero, territórios de fronteira em contexto latino-americano. Diretora, roteirista e produtora que atua no cinema e audiovisual há mais de duas décadas, tendo dirigido, produzido e roteirizado vários projetos, entre eles:

o longa-metragem "Pasajeras" (Brasil, 2021). Pesquisadora dos grupos "Cinematografia: expressão e pensamento" e "MALOCA – Grupo de Pesquisa em Arquiteturas e Urbanismos do Sul". É sócia fundadora da produtora de Foz do Iguaçu, Ñanduti Cine. E-mail: francieli.rebelatto@unila.edu.br.

Franciele Maria Martiny

Pós-doutora pelo Programa de Pós-Graduação em "Linguística Aplicada"(PPG-LA) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Doutora em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) e docente da área de Letras e Linguística da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Unila. E-mail: franciele.martiny@unila.edu.br.

Heloisa M. Gimenez

Doutora em Relações Internacionais pela Universidade de Brasília (Irel/UnB) e mestre em Integração da América Latina pela Universidade de São Paulo (PROLAM/USP). É professora da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, UNILA, desde 2015, onde atua no Ciclo Comum de Estudos, eixo de América Latina e Caribe, no Bacharelado em Ciência Política e Sociologia - Sociedade, Estado e Política na América Latina e no Programa de Pós-Graduação em Integração Contemporânea da América Latina (PPGICAL), em nível de mestrado e doutorado. E-mail: heloisa.gimenez@unila.edu.br.

Larissa Fostinone Locoselli

Professora da Área de Espanhol do Curso de Letras da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Foi professora da Área de Letras e Linguística da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, UNILA, de 2015 a 2024. Doutora em Letras pelo

Programa de Pós-Graduação em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP). É integrante do Laboratório de Tradução da UNILA e do grupo de pesquisa "DALE! - Decolonizar a América Latina e seus espaços". Atua no ensino e na avaliação de espanhol como língua estrangeira, bem como na tradução no par lingüístico português-espanhol. Desenvolve pesquisas na área de estudos discursivos e comparativos entre o português e o espanhol, com ênfase no contexto latino-americano e, atualmente, em diálogo com os feminismos. E-mail: larissa.locoselli@unifesp.br.

Laura Márcia Luiza Ferreira

Professora de português como língua adicional na Universidade Federal da Integração Latino-Americana. Além da UNILA, teve oportunidade de trabalhar em diferentes contextos de políticas educacionais Sul-Sul, levadas a cabo pelo governo brasileiro. Foi professora-leitora na Universidade de Chulalongkorn, na Tailândia; atuou no âmbito do programa de cooperação educacional, em Timor-Leste; e trabalhou também no Programa Mais Médicos como professora destes profissionais cubanos. E-mail: laura.ferreira@unila.edu.br

Renata Peixoto de Oliveira

Cientista Política, docente dos cursos de Relações Internacionais e Integração, PPGRI, PPGPPD e professora dos conteúdos de Fundamentos de América Latina (FAL) junto ao Ciclo Comum de Estudos da UNILA E-mail: renata.oliveira@unila.edu.br.

Tatiana Pereira Carvalho

Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal Fluminense (UFF) e mestre pelo Programa Interdisciplinar de Linguística Aplicada da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Desde 2011, é docente da área de Letras e Linguística da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, UNILA, com atuação no curso de Letras - Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras, no eixo de português como língua adicional no CCE, e pesquisadora do Grupo Linguagem, Política e Cidadania (UNILA). E-mail: tatiana.carvalho@unila.edu.br.



ENCRUZILHADAS DA FRONTEIRA

7 ensaios sobre o Ciclo Comum de Estudos
da UNILA

Este livro reúne sete ensaios acerca do Ciclo Comum de Estudos da UNILA, escritos no marco dos dez anos dessa experiência político-pedagógica. Abordando de forma transversal temas como o ensino de português e espanhol como línguas adicionais, o trabalho de campo na fronteira, o olhar das margens na arte fotográfica, as dinâmicas pedagógicas de integração e a abordagem de fundamentos da América Latina em cursos específicos, a presente coletânea pretende estimular reflexões necessárias na atual conjuntura. Tudo isso sob o horizonte da integração latino-americana e caribenha, seguindo a vocação desta universidade que construímos há mais de uma década.

Apoio:

